DOCUMENT RESUME

ED 432 524 SO 030 996

AUTHOR	Mistrik, Erich; Haapanen, Satu; Heikkinen, Hannu; Jazudek, Roman; Ondruskova, Natasa; Rasanen, Rauni
TITLE	Kultura a multikulturna vychova = Culture and Multicultural Education.
ISBN	ISBN-80-88778-81-6
PUB DATE	1999-00-00
NOTE	341p.; Publication was sponsored by Jan Hus Educational Foundation.
AVAILABLE FROM	IRIS, P.O. Box 16, 820 13 Bratislava, Slovakia (150 SKK = 5 USD).
PUB TYPE	Collected Works - General (020) -- Guides - Non-Classroom (055) -- Multilingual/Bilingual Materials (171)
LANGUAGE	English, Slovak
EDRS PRICE	MF01/PC14 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Comparative Education; *Cultural Differences; *Diversity (Student); Foreign Countries; Higher Education; *Multicultural Education; Semiotics; Teacher Education
IDENTIFIERS	Cultural Framing; Slovakia; *University of Oulu (Finland)

ABSTRACT

This book seeks to introduce readers to the concept of multicultural education. The book explains the inevitability of multicultural education in today's world, looks for its possibilities, and shows its advantages and limitations. Its text is first of all aimed at university students, but it should also be of general interest. The book is the result of a project financially and organizationally supported by the Jan Hus Educational Foundation, aimed at building foundations for multicultural education in Slovakia, and carried out with the cooperation of the University of Oulu in Finland. Chapters are in both Slovak and English. Following an introduction, chapters in the book are: (1) "What Is Culture?"; (2) "Functions of Culture"; (3) "Stratification of Culture"; (4) "Cultural Tradition"; (5) "Cultural Identity"; (6) "Semiotic Systems in Culture"; (7) "What Is Multicultural Education?"; (8) "Philosophical Approaches to Multicultural Education"; (9) "Multicultural Education as a Synthesis"; (10) "A Role of Art in Multicultural Education"; (11) "Multicultural Education and European Dimension"; and (12) "Preparation of Teachers for Multicultural Education." Supplements to the main chapters are: "Main Characteristics of the Selected Alternative Cultures" (Erich Mistrik; Roman Jazudek); "External Influences and a Character of Culture" (Erich Mistrik); and "International Teacher Education in Oulu as an Attempt to Educate Interculturally Competent Teachers" (Rauni Rasanen). Contains 311 references. (BT)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 432 524

Erich Mistrík, Satu Haapanen,
Hannu Heikkinen, Roman Jazudek,
Nataša Ondrušková, Rauni Räsänen

Kultúra a multikultúrna výchova

Culture and Multicultural Education

SO 030 996

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Erich Mistrík

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

● Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

IRIS

2

BEST COPY AVAILABLE

IRIS

Erich Mistrík
Satu Haapanen, Hannu Heikkinen,
Roman Jazudek, Nataša Ondrušková,
Rauni Räsänen

Kultúra
a multikultúrna výchova

Culture
and Multicultural Education

Bratislava 1999

Vydanie tejto knižky podporila:
Vzdelávacia nadácia Jána Husa
Panenská 4
P.O.Box 313
810 00 Bratislava
Slovenská republika

Publication of this book was sponsored by:
Jan Hus Educational Foundation
Panenská 4
P.O.Box 313
810 00 Bratislava
Slovakia

Kontakt na autorov / Contact adresses:
Katedra etickej a občianskej výchovy
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
Račianska 59
813 34 Bratislava
Slovenská republika

Oulun opettajankoulutuslaitos
Linnanmaa
PL 222
SF-90571 Oulu
Suomi

Recenzenti/Reviewers:
Kay Livingston, Senior Lecturer, University of Paisley, Ayr, Scotland
doc. Juraj Kučírek, CSc., Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra, Slovensko

Vydal / Published by: PhDr. Milan Štefanko – IRIS

© Satu Haapanen, Hannu Heikkinen, Roman Jazudek, Erich Mistrík,
Nataša Ondrušková, Rauni Räsänen, 1999

SBN 80–88778–81–6

HOMO SUM,
HOMO NIL A ME ALIENUM PUTO.

Obsah

Úvod 12

A: Kultúra 14

- ***I. Čo je kultúra*** *(Erich Mistrík)* ***........ 16***
  - ***a) Prehľad 16***
    - A. Homo religiosus 16
    - B. Homo sapiens 18
    - C. Homo faber 20
    - D. Nadčlovek 20
    - E. Úpadok človeka 22
  - ***b) Vymedzenie 24***
- ***II. Funkcie kultúry*** *(Erich Mistrík)* ***........ 36***
  - ***a) Expresívna funkcia 36***
  - ***b) Kultúra ako kolektívne vedomie 44***
  - ***c) Integratívno-diferenciačná funkcia 48***
- ***III. Stratifikácia kultúry*** *(Erich Mistrík)* ***........ 58***
  - ***a) Štruktúra kultúry 58***
    - A. Dominantná kultúra 58
    - B. Konzervatívna kultúra 60
    - C. Alternatívne kultúry 62
    - D. Marginálne kultúry 64
  - ***b) Zmysel alternatívnych kultúr 66***
  - ***c) Mocenské vzťahy medzi kultúrami 68***

B: Život kultúry 76

- ***IV. Kultúrna tradícia*** *(Erich Mistrík)* ***........ 78***
- ***V. Kultúrna identita*** *(Erich Mistrík)* ***........ 86***
  - ***a) Povaha kultúrnej identity 86***
  - ***b) Funkcie kultúrnej identity 90***
  - ***c) Fungovanie kultúrnej identity 92***
- ***VI. Semiotické systémy v kultúre*** *(Erich Mistrík)* ***........ 98***
  - ***a) Kultúrna hodnota semiotických systémov 98***
  - ***b) Typy semiotických systémov 102***
  - ***c) Materiál semiotických systémov 106***

C: Multikultúrna výchova 110

- ***VII. Čo je multikultúrna výchova*** *(Erich Mistrík)* ***........ 112***
  - ***a) Vymedzenie multikultúrnej výchovy 113***
  - ***b) Ciele multikultúrnej výchovy 116***
  - ***c) Multikultúrna výchova v súčasnom svete 122***
- ***VIII. Filozofické prístupy k multikultúrnej výchove*** *(Rauni Räsänenová)* ***........ 128***

Contens

Introduction **13**

A: Culture **15**

- ***I. What is culture*** *(Erich Mistrík)* **17**
  - ***a) Overview*** ***17***
    - A. Homo religiosus 17
    - B. Homo sapiens 19
    - C. Homo faber 21
    - D. Super-man 23
    - E. Deterioration of man 23
  - ***b) Description*** ***25***
- ***II. Functions of culture*** *(Erich Mistrík)* **37**
  - ***a) Expressive function*** ***37***
  - ***b) Culture as a collective consciousness*** ***45***
  - ***c) Integrative-differential function*** ***51***
- ***III. Stratification of culture*** *(Erich Mistrík)* **59**
  - ***a) Structure of culture*** ***59***
    - A. Dominant culture 59
    - B. Conservative culture 61
    - C. Alternative cultures 63
    - D. Marginal cultures 67
  - ***b) Reasons of alternative cultures*** ***67***
  - ***c) Power relations between cultures*** ***71***

B: Life of Culture **77**

- ***IV. Cultural tradition*** *(Erich Mistrík)* **78**
- ***V. Cultural identity*** *(Erich Mistrík)* **87**
  - ***a) A character of cultural identity*** ***87***
  - ***b) Functions of cultural identity*** ***91***
  - ***c) Functioning of cultural identity*** ***93***
- ***VI. Semiotic systems in culture*** *(Erich Mistrík)* **99**
  - ***a) Cultural value of semiotic systems*** ***99***
  - ***b) Types of semiotic systems*** ***103***
  - ***c) The material of semiotic systems*** ***107***

C: Multicultural Education **111**

- ***VII. What is multicultural education*** *(Erich Mistrík)* **113**
  - ***a) Description of multicultural education*** ***113***
  - ***b) Goals of multicultural education*** ***117***
  - ***c) Multicultural education in the present world*** ***123***
- ***VIII. Philosophical approaches to multicultural education*** *(Rauni Räsänen)* **129**

8

a) *Úvod* 128
b) *Rôzne interpretácie internacionalizácie a multikultúrnosti* 128
c) *Rôzne interpretácie multikultúrnej výchovy* 132
d) *Niektoré základné prístupy a princípy v multikultúrnej výchove* 134
IX. **Multikultúrna výchova ako syntéza** (*Erich Mistrík*) 140
a) *Výchova k občianstvu* 140
b) *Estetická výchova* 146
c) *Multikultúrna výchova* 148
X. **Úloha umenia v multikultúrnej výchove** 152
A. **Vymedzenie** (*Erich Mistrík*) 152
A. Zážitky 152
B. Modely 154
C. Významy 156
D. Hodnoty 158
B. **Dramatická výchova a multikultúrna výchova** (*Hannu Heikkinen*) 160
a) *Úvod* 160
b) *Dráma vo výchove / dramatická výchova* 162
c) *Budovanie dramatického zážitku* 164
d) *Vnímanie dramatickej štruktúry a textov v štruktúre* 166
e) *Dramatická výchova a multikultúrna výchova* 168
f) *Záver* 172
XI. **Multikultúrna výchova a európska dimenzia** (*Nataša Ondrušková*) 176
a) *Vymedzenie* 176
b) *Multikultúrna výchova – mravné zázemie pre presadzovanie európskej dimenzie do vzdelávania* 182
c) *Morálne súvislosti prípravy mládeže na jej úlohu v zjednotenej Európe* 184
d) *K otázke presadzovania európskej dimenzie do vzdelávania* 190
e) *Záver* 194
XII. **Príprava učiteľov pre multikultúrnu výchovu** 200
A. **Kontexty a dimenzie multikultúrnosti** (*Satu Haapanenová*) 200
a) *Úvod* 200
b) *Kontextuálnosť multikultúrnej výchovy* 202
c) *O univerzálnosti multikultúrnej výchovy* 206
d) *Načrtnutie multikultúrnej mapy – multikultúrna výchova v príprave učiteľov* 208
B. **Kompetencia učiteľa pre multikultúrnu výchovu** (*Rauni Räsänenová*) 214

- *a) Introduction 129*
- *b) Various interpretations of internationalization and multiculturality 129*
- *c) Various interpretations of multicultural education 133*
- *d) Some basic approaches and principles in multicultural education 135*

IX. *Multicultural education as a synthesis* (Erich Mistrík) 141
- *a) Education for citizenship 141*
- *b) Aesthetic education 147*
- *c) Multicultural education 149*

***X. A role of art in multicultural education* 153**
- **A. Description** (Erich Mistrík) **153**
  - A. Experience 153
  - B. Models 157
  - C. Meanings 159
  - D. Values 161
- **B. Process drama and multicultural education** (Hannu Heikkinen) **161**
  - *a) Introduction 161*
  - *b) Drama in education / Process drama 163*
  - *c) Framing the dramatic experience 165*
  - *d) Reading the dramatic frame and texts within the frame 167*
  - *e) Process drama and multicultural education 171*
  - *f) Conclusion 175*

XI. *Multicultural education and European dimension* (Nataša Ondrušková) 177
- *a) Description 177*
- *b) Multicultural education – moral basis for introduction of European dimension in education 183*
- *c) Moral connections of the preparation of youth for its role in the integrated Europe 187*
- *d) On the question of introducing the European dimension in education 193*
- *e) Conclusion 197*

XII. *Preparation of teachers for multicultural education* 201
- **A. Contexts and dimensions of multiculturalism** (Satu Haapanen) **201**
  - *a) Introduction 201*
  - *b) Contextuality of multicultural education 205*
  - *c) On the universalism of multicultural education 207*
  - *d) Drawing a multicultural map – multicultural education in teacher education 209*
- **B. The teacher's competency in multicultural education** (Rauni Räsänen) **215**

a) Úvod ... *214*
b) Multikultúrne kompetencie v príprave učiteľov ... *214*
c) Proces rozvoja medzikultúrnej kompetencie ... *218*
d) Záverečné poznámky ... *222*

D: Prílohy ... 224

1. Charakteristika vybraných alternatívnych kultúr
(Erich Mistrík, Roman Jazudek) ... 226
2. Vonkajšie vplyvy a charakter kultúry
(Erich Mistrík) ... 308
3. Medzinárodné vzdelávanie učiteľov v Oulu ako pokus o prípravu medzikultúrne kompetentných učiteľov
(Rauni Räsänenová) ... 318

E: Literatúra ... 322

Profily autorov ... 340

- *a) Introduction 215*
- *b) Multicultural competencies in teacher education 215*
- *c) The process of becoming interculturally competent 219*
- *d) Concluding remarks 223*

D. Supplements 225

1. **Main characteristics of the selected alternative cultures** *(Erich Mistrík, Roman Jazudek)* 227
2. **External influences and a character of culture** *(Erich Mistrík)* 309
3. **International teacher education in Oulu as an attempt to educate interculturally competent teachers** *(Rauni Räsänen)* 319

E: Literature 323

Authors' profiles 341

Úvod

Táto knižka chce uviesť čitateľa do zmyslu multikultúrnej výchovy. Vysvetľuje nevyhnutnosť multikultúrnej výchovy v súčasnom svete, hľadá jej možnosti, ukazuje výhody aj obmedzenia. Text je v prvom pláne zacielený na vysokoškolských študentov, určite ho však privítajú aj záujemcovia mimo univerzít, pretože literatúry na túto tému je ešte stále nedostatok.

Multikultúrna výchova hovorí v prvom rade o kultúre, preto knižka začína stručným vymedzením a opisom kultúry a kultúrnych procesov. Autori však nechceli zostať len na úrovni rozprávania o potrebe pochopiť iné kultúry. Chceli aj prakticky prispieť k ich vzájomnému pochopeniu, a tak knižka končí stručným prehľadom alternatívnych kultúr posledných desaťročí. Chceli sme zároveň vybudovať knižku, ktorá je trochu multikultúrna aj vo svojom tvare, preto sme sa vôbec neobmedzovali pri vnášaní vlastných osobných a národných zvyklostí do textu.

Knižka je výsledkom projektu č. Cls. 14 „Multikultúrna výchova," ktorý v rokoch 1996-1998 finančne aj organizačne podporovala Vzdelávacia nadácia Jána Husa v Bratislave, Slovenská republika. Projekt sa zameral na postavenie základov pre multikultúrnu výchovu na Slovensku. Chceli sme súčasne začleniť multikultúrnu výchovu do prípravy učiteľov na vysokých školách, preto v projekte vznikli aj vysokoškolské sylaby pre prípravu učiteľov. Pretože na Slovensku neexistuje tradícia multikultúrnej výchovy, projekt prebiehal v spolupráci Katedry etickej a občianskej výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, Slovensko, s Department of Teacher Education Univerzity v Oulu, Fínsko. Spolupráca sa ukázala ako veľmi užitočná, pretože Fínsko a Slovensko sú krajiny, ktoré majú v histórii aj v súčasnosti veľa spoločného a ich chápanie multikultúrnej výchovy je veľmi blízke. Navyše, Univerzita v Oulu, a zvlášť spomínaná katedra má bohaté skúsenosti s uvádzaním študentov učiteľstva do medzikultúrneho pochopenia. Ukázalo sa ako veľmi výhodné spojiť tieto skúsenosti s bratislavskými skúsenosťami z medzinárodných vzdelávacích projektov i so skúsenosťami z budovania novej podoby Občianskej výchovy na Slovensku.

Knižku publikujeme dvojjazyčne, aby ju bez ťažkostí mohli využívať študenti na Slovensku aj vo Fínsku. Považujeme to za ďalší príspevok k medzikultúrnemu pochopeniu.

Bratislava, Oulu 1999

Erich Mistrík

Introduction

The purpose of this bock is to introduce a reader into a sense of multicultural education. It explains the inevitability of multicultural education in the present world, looks for its possibilities, shows its advantages and limitations. The text is first of all aimed at the university students, but we are sure that it will be of interest also for out of the universities readers because there is still lack of the literature dealing with this topic.

Multicultural education speaks first of all about culture and therefore the book begins with a brief characterization and description of culture and cultural processes. The authors, however, did not want to be only at a level of narration about the need to understand other cultures. They wanted to contribute also practically to their mutual understanding and thus the book ends with a brief overview of alternative cultures of the last decades. At the same time we wanted to write a book that is a little multicultural also in its form and therefore we did not limit us in the text in presenting also our own personal and national habits.

The book is the result of the project No. Cls.14 "Multicultural education", which was in 1996-1998 financially and organizationally supported by The Jan Hus Educational Foundation. The project was aimed at the building of foundations for multicultural education in Slovakia. At the same time our intention was the incorporation of multicultural education in the preparation of teachers at universities and higher educational institutions and therefore in the framework of the project also the curriculum for the university preparation of future teachers was developed. Since in Slovakia the tradition of multicultural education does not exist, the project was carried out in co-operation of the Department for Ethic and Civic Education, Faculty of Education, Comenius University in Bratislava, Slovakia with the Department of Teacher Education, University of Oulu, Finland. The co-operation proved very useful because Finland and Slovakia are the countries which have in the history as well as at present many common features and their understanding of multicultural education is very similar. Moreover, the University in Oulu, and especially the above mentioned department, has the rich experience with the introduction of students - future teachers into the multicultural understanding. It has proved useful to join this experience with the Bratislava experience from the international educational projects as well as with the experience from the building of a new form of the civic education in Slovakia.

The book is published in two languages so as the students in Slovakia as well as in Finland could use it. We consider it to be a further contribution to the intercultural understanding.

Bratislava, Oulu 1999

Erich Mistrík

Kultúra

Culture

I. Čo je kultúra

Ako uvádzajú vo svojej knihe A. L. Kroeber a C. Kluckhorn (Kroeber – Kluckhorn 1952), snahy o vymedzenie kultúry prebiehajú vo vede už po stáročia. Už v roku 1871 sa podľa nich objavuje prvá vedecká definícia pojmu kultúra z pera E. B. Tylora. Je pochopiteľné, že pri bohatej histórii pojmu kultúra sa jeho vymedzenie veľmi diferencuje a samotní uvedení autori ho vymedzovali na základe analýzy viac ako sto päťdesiatich definícií kultúry. Pod vplyvom „stále narastajúceho zmätku a chaosu, ktorý je logickým dôsledkom vnútornej roztrieštenosti narastajúcej špecializácia antropologických disciplín, ktoré nedisponujú jednotnou paradigmou“ (Soukup 1996, 210) – diferenciácia pokračuje a dnes možno narátať oveľa viac definícií kultúry (niektoré pramene hovoria o viac ako 200 definíciách, ktoré sú zdôvodnené, teda nie ľubovoľné).

Preto pred pracovnou definíciou kultúry, ktorú budeme používať v tomto texte, stručne klasifikujeme doterajšie prístupy ku kultúre. Nebude to iba klasifikácia vedeckých definícií. Bude to klasifikácia, ktorá kombinuje analýzy vedecky vyargumentovaných definícií s analýzou reálneho fungovania kultúry. V nasledujúcej klasifikácii preto berieme do úvahy aj predstavy o kultúre v kolektívnom vedomí. Vedecky zdôvodnené definície sa v takomto chápaní viažu na určité procesy vo vedomí spoločnosti a nie sú len výsledkom kabinetnej práce vedcov.

Naša klasifikácia berie do úvahy aj chápanie človeka vo filozofickom myslení rôznych dôb.

Definície a vymedzenie kultúry rozdeľujeme do piatich hlavných skupín. Každá z nich vychádza z určitých východiskových princípov, ktoré sa vzťahujú ku koncepcii človeka.[1]

a) Prehľad

A. Homo religiosus

Homo religiosus je doslova človek bohabojný. Je to najstaršia teoretická koncepcia človeka. jej východiskom je predstava (viera), že človek bol stvorený nejakým neosobným transcendentálnym bytím alebo transcendentálnou bytosťou. Človek je Imago Dei. Z tohto faktu vyplýva väčšinou aj viera, že človek sa vo svojom živote má snažiť o opätovné dosiahnutie tohto transcendentálneho bytia, o návrat k nemu alebo o splynutie s ním. Existencia človeka nie je pôvodná a autentická, ale odvodená od bytosti či bytia presahujúceho člo-

---

[1] Opierame sa pritom o jestvujúcu klasifikáciu M. Schelera, ktorú sme modifikovali a doplnili o klasifikáciu M. Landmanna a o vlastné poznatky.

I. What is culture

As A. L. Kroeber and C. Kluckhorn (Kroeber-Kluckhorn 1952) write in their book the efforts to define a culture have been taking place in science since centuries.

According to them the first scientific definition of a term culture appeared already in 1871 in the work of E. B. Tylor. It is understandable that in a rich history of the term culture its formulation very much differs and the above mentioned authors defined it on the basis of an analysis of more than one hundred and fifty definitions of culture. Under the influence of a "growing confusion and chaos which is a logical consequence of the inner split-up of the growing specialisation of anthropological disciplines which do not have a uniform paradigm" (Soukup 1996, 210) – the differentiation goes on and today we can count much more definitions of culture (some sources mention more than 200 argumented and not random definitions).

Therefore sooner than we will mention our working definition of culture used in this text, we will briefly classify the up to now existing approaches to culture. It will not be the classification of scientific definitions. The classification will combine the analyses of scientifically explained definitions with the analysis of a real functioning of culture. In the following classification we therefore take into consideration also the ideas of culture existing in collective consciousness. Scientifically argumented definitions are in such understanding related to the certain processes in the consciousness of a society and they are not a result of the laboratory work of scholars.

Our classification takes into consideration also the understanding of a man in the philosophical thinking of various periods.

Definitions and descriptions of culture are in the text divided in five main groups. Each of them comes out from the certain starting principles related to the conception of human being.[1]

a) Overview

A. Homo religiosus

Homo religiosus means literally a pious human being. It is the oldest theoretical conception of a mankind. Its starting point is an idea (belief) that a man was created by an impersonal transcendental existence or a transcendental being. The man is Imago Dei. From this fact mostly comes out also the belief

---

[1] We use the classification of M. Scheler which we have modified and completed by the classification of M. Landmann and according to our own knowledge.

veka. Človek vo svojom živote buď realizuje zámery tohto transcendentálneho bytia, alebo sa aspoň snažiť o podobnosť s týmto bytím.

Kultúra je v takomto prípade vybudovaná zo stôp božej prítomnosti vo svete (porov. Aurélius Augustín). Človek ju vytvára buď preto, lebo ho tak vedie transcendentálne bytie, alebo preto, lebo sám človek je malým bohom na Zemi. Vytváraním kultúry potom tvorí podobne ako boh. V kresťanstve je to výrazne antropomorfický princíp: Ak človeka stvoril Boh na svoj obraz, potom je človek na najvyššom stupni hierarchie živých bytostí. Vládne na Zemi skutočne ako pán, je Bohom Zeme (hoci nie už Bohom vesmíru). Hoci v niektorých podobných koncepciách sa otvára otázka slobodnej vôle – ako môže človek konať slobodne, keď ho vedie Božia vôľa – predsa istý priestor pre slobodnú vôľu tu je. Ak transcendentálne bytie dalo podnet pre vznik človeka a už ďalej do jeho života nezasahuje (deizmus), človek môže slobodne vytvárať a formovať svoj život i kultúru. Hoci je historický proces uzavretý opätovným splynutím človeka a transcendentálneho bytia – v priestore od vzniku po koniec sveta je možná tvorivá aktivita človeka. V tomto chápaní je teda kultúra možná ako tvorivá aktivita, hoci nesie značné stopy božej prítomnosti vo svete a v konečnom dôsledku, hlavným cieľom kultúry je oslava boha.

Musíme tu brať do úvahy ešte aj hriech, vykúpenie alebo nirvánu a rôzne ďalšie stavy blaženosti, v ktorých zaniká tvorivá aktivita človeka. Tvorba (a kultúra) sa dostávajú do polohy utrpenia.

B. Homo sapiens

Človek rozumný je bytosťou, ktorá si nadovšetko váži svoj rozum a z neho vyplývajúce možnosti rozvoja technológie, vedy, ovládania prírody. Táto koncepcia vyviera z starovekom Grécku, je však charakteristická pre osvietenských mysliteľov. Je charakteristická aj pre technologický progres v Európe nasledujúci od čias humanizmu (renesancie). K jej typickým predstaviteľom patria Aristoteles, Tomáš Akvinský, Leibniz. Nezáleží tu teda na tom, či je rozum človeku daný od boha, alebo je mu daný prirodzene. Radikálne túto koncepciu narušili napríklad A. Schopenhauer a F. Nietzsche. Človek rozumný je bytosťou absolútne odlišnou od zvierat. Oproti nim je človek schopný tvorivej aktivity – preto zvieratá nemajú kultúru. Je schopný nadhľadu nad vecami aj analytického prieniku do nich.

Kultúra je svojbytným produktom suverénneho človeka. Záleží len od neho, ako vytvára svoju kultúru a akú jej dáva podobu. Platí tu autonómna etika, nie heteronómna. Človek je zodpovedný len sám sebe. Preto ani neberie do úvahy, čo jeho kultúra spôsobuje vo svete okolo neho. Výsledkom takejto aktivity síce je technologický rozvoj, avšak v konečnom dôsledku človek zisťuje, že svojou kultúrou a technológiou zničil prírodu, a teda možno aj sám seba.[2] Koncepcia

---

[2] „...duch hlavného prúdu európskej a americkej civilizácie. Duch tejto civilizácie sa manifestuje v priemysle, architektúre, a hudbe našich čias, v našom fašizme a socializme." (Wittgenstein 1980, 6)

19

that the man should strive in his/her life to re-gain this transcendental being, to get back to it or to merge with it. The existence of the man is not original and authentic, but derived form the being or existence that overreaches the human being. The man in his/her life either realises the intentions of this transcendental being or at least strives for a similarity with it.

In this case the culture is built from the traces of the God's presence in the world (compare with St. Augustin). The man creates it either because he/she is lead by the transcendental being, or because the man him/herself is a little God on Earth. Humanity then through the creation of culture creates similarly as God. In the Christianity it is a markedly anthropomorphic principle: If the man was really created by God as a picture of himself, then he/she is on a highest level of the hierarchy of living beings. Mankind reigns over the Earth really like a master, it is God of the Earth (although it is not God of the Universe). Although in some similar conceptions there opens a question of a free will – how can the man act freely when he/she is lead by the God's will – there is still a certain space for the free will. If the transcendental being has given an incentive to the origin of the man and does not intervene in his/her life anymore (deism), the man can freely create and form his/her life and culture. Although the historical process is closed by a repeated merging of the man with the transcendental being – the man's creative activity in space from the origin till the end of the world is possible. In this understanding the culture is possible as the creative activity although it bears significant traces of the God's presence in the world and in a final consequence, the main aim of culture is the celebration of God.

Here we must take into consideration also a sin, the redemption or nirvana and other various states of the bliss in which the creative activity of the man vanishes. Creation (and culture) get themselves in the position of suffering.

B. Homo sapiens

A sensible man is a being who above all respects his/her own intellect and from it resulting possibilities of the development of technology, science, gaining control over the nature. This conception comes from the ancient Greece but it is characteristic for the Enlightenment thinkers. It is characteristic also for the technological progress in Europe taking place from times of humanism (renaissance). To its typical representatives belong Aristotle, Thomas Aquinas, Leibniz. It does not matter here whether the man's intellect is given by God or the man got it naturally. This conception was radically disrupted by e.g. A. Schopenhauer and F. Nietzsche. The sensible man is a being absolutely different from animals. In comparison with them the man is able to act creatively – therefore the animals have not culture. The man is able to see the things from a detached point of view as well as to penetrate them analytically.

Culture is a product of a sovereign man. It depends only upon him/her how he/she creates his/her culture and what form he/she gives it. Here the autonomous not heterenomous ethics is valid. The man accounts for everything he/

20

človeka rozumného si uvedomuje toto nebezpečenstvo. Človek je však nadaný takým rozumom, že na základe dôkladnej analýzy prebiehajúcich procesov dokáže svoje kultúrne tvorivé aktivity obrátiť iným smerom, kde by neubližoval sám sebe.

Kultúra je v takejto koncepcii výsledkom racionálnej a uvedomelej aktivity človeka. Jej koniec nejestvuje, tak ako nejestvujú hranice ľudského poznania sveta. Je to veľmi optimistická teória. Jej optimizmus nedokážu skaliť ani súčasné ekologické problémy.

C. Homo faber

Človek ako človek pracujúci a remeselne zručný, táto predstava sa v najčistejšej forme vykryštalizovala v marxizme. Dokonca F. Engels napísal samostatnú štúdiu o tom, ako práca spôsobila premenu opice na človeka. Je to naturalistická koncepcia. Hovorí o postupnej premena zvieraťa na človeka, takže sa tu stráca taká ostrá hranica medzi týmito dvoma bytosťami, ako ju kladie koncepcia homo sapiens.

Ľudská myseľ je tu síce tiež v zásade racionálne orientovaná. Oproti koncepcii homo sapiens sa tu však kladie oveľa väčší dôraz na technologický rozvoj, na rozvoj a premeny výrobných prostriedkov. Kultúra tu takmer splýva s rozvojom techniky a technológií, pretože práca – čiže premena prírody pre potreby človeka – je základnou ľudskou činnosťou a z nej vyviera aj kultúra. Kultúra sa teda riadi zásadami pracovnej činnosti, jej formy sa menia tak, ako sa mení práca (výroba). Kultúra je preto len nadstavbou nad ekonomickou základňou, mení sa podľa toho, ako sa mení základňa. Bytosť homo faber možno priamočiaro premeniť na homo oeconomicus.[3] Ekonomika (výroba, trh) sa glorifikuje a kultúra získava odvodenú existenciu. Vnútorná nadväznosť kultúrnych hodnôt v tradícii vlastne nie je skutočným nadväzovaním, ale len odrazom premien vo výrobných vzťahoch v ekonomike.

Napriek tejto závislosti kultúra progresívne napreduje, lebo celá ľudská spoločnosť napreduje od nižších foriem bytia k vyšším. Je to výrazne optimistická koncepcia. Spomedzi ostatných koncepcií však necháva najmenší priestor pre tvorivú (kultúrnu) aktivitu človeka, lebo viaže jej premeny na premeny práce a výroby.

D. Nadčlovek

Jestvujú dve hlavné verzie tejto koncepcie, ktorých najvýraznejšími predstaviteľmi sú F. Nietzsche a Šrí Aurobindo. Podľa prvej z nich (F. Nietzsche) je človek nadaný mimoriadnymi schopnosťami, hoci o nich ešte celkom nevie. Človek by však mal uvoľniť pancier heteronómnej etiky (najmä náboženskej) a stať sa suverénnym tvorcom svojho osudu. Zdôrazňuje sa tu aristokratický radikalizmus a absolútne slobodná tvorivosť. Kultúra je slobodným výtvorom

---

[3] Homo oeconomicus je termínom A. Gramsciho (Gramsci 1966, 290)

she does only to him/herself. Therefore he/she does not take into consideration what his/her culture causes in the world around him/her. Although a result of such activity is the technological development, in a final consequence the man finds out that by his/her culture and technology mankind destroyed nature and thus probably also him/herself.[2] The conception of the sensible man is aware of this danger. But the man is endowed with such intellect that he/she on the basis of a proper analysis of the going on processes is able to turn his/her creative activities in a different direction where he/she would not hurt him/herself.

In such conception the culture is a result of the rational and conscious activity of the man. Its end does not exist similarly as there do not exist any limits of human knowing of the world. It is a very optimistic theory. Its optimism cannot be reduced even by the present ecological problems.

C. Homo faber

Human being as a working and skilful being – this idea was in its clearest form crystallised in Marxism. Even F. Engels wrote a study about how the work caused the change of a monkey to a human being. It is a naturalistic conception. It says about the process of a gradual change of an animal to a man in which a sharp frontier between these two beings as it exists in the conception of homo sapiens is lost.

Also in this conception the human mind is rationally orientated. However, in comparison with the homo sapiens conception a greater stress is laid on the technological development and on the development and changes of production means. The culture here almost merges with the development of technique and technologies because the work – that means the change of nature for the needs of a man – is a basic human activity from which also the culture evolves. Culture is thus managed by the principles of working activity, its forms change in that way as changes the work (production). The culture is therefore only a superstructure above the economic base, it changes in accordance with the changes of the base. The homo faber being can be straightforwardly changed into a homo oeconomicus.[3] Economy (production, market) is glorified and the culture gains a derived existence. The inner interconnection of cultural values in a tradition is in fact not a real interconnecting, but only the reflection of changes in the production relations in economy.

In spite of this dependence the culture progressively proceeds because the whole human society proceeds from the lower forms of existence to the higher ones. It is a very optimistic conception. However, from among all other conceptions it leaves the smallest space for a creative (cultural) activity of a man because it connects its changes with the changes of work and production.

---

[2] "... the spirit of the main current of European and American civilisation. The spirit of this civilisation makes itself manifest in the industry, architecture and music of our time, in its fascism and socialism." (Wittgenstein 1980, 6)

[3] Homo oeconomicus is a term raised by A. Gramsci (Gramsci 1966, 290)

slobodného človeka s dôrazom na slobodnú vášeň a so zmenšovaním významu každodennej utilitárnej aktivity založenej na racionálnom uvažovaní. Kultúra nadčloveka je tak výnimočným tvorivým činom, ktorý vyjadruje hĺbky ľudského ducha.

V druhej podobe tejto koncepcie u Šrí Aurobinda je nadčlovek budúcim stupňom vývoja, ku ktorému môže smerovať súčasný človek. Dnešný človek je len medzistupňom vo vývoji. Ľudská kultúra by mala smerovať k uplatneniu nadľudských schopností človeka, k perfekcii ľudského bytia. Supermyseľ (supermind) a superľudstvo (supermankind) nie sú len vyvrcholením psychických síl dnešného človeka, hoci dovedenie našich psychických síl k ich absolútnej perfekcii je predpokladom premeny človeka na superčloveka. Superľudstvo je absolútnou jednotou všetkých psychických síl, ktoré sa v tejto jednote strácajú. Superčlovek ich už nevyužíva oddelene a jednotlivo ako dnešný človek.[4]

Kultúra je v tejto koncepcii vyjadrením absolútnych schopností supermysle. Vyjadruje najhlbšie úrovne reality, je maximálne tvorivá a nemožno ju viazať na súbor poetických figúr. Prezentuje absolútny rozmer supermysle.

Tieto dve podoby koncepcie nadčloveka si výrazne odporujú v jednom bode. Nietzscheho prístup je priamo a radikálne ateistický. Šrí Aurobindov prístup je výrazne religiózny. Napriek tomu obidve koncepcie prezentujú kultúru ako vyjadrenie najvyšších tvorivých a duchovných síl nadčloveka. Kultúra je u nich sebavyjadrením nadčloveka, ktoré nie je ničím obmedzované. Je to sebavyjadrenie absolútne, slobodné, neohraničené a plné (kompaktné, syntetické).

E. Úpadok človeka

Kultúra ako prejav úpadku človeka je výrazne súčasnou koncepciou. Preferujú sa v nej temné, pesimistické vlastnosti súčasného sveta.

Vychádza z predstavy o človeku ako o chorom živočíchovi, ako o chorej beštii. Najväčším nešťastím pre túto beštiu je takmer trvalé nedostatočné uplatňovanie jej ducha. Vo svojej bezhraničnej slepote, ktorá vzniká z nedostatku reflexie, je človek schopný ničiť sám seba aj svoje okolie[5]. História je procesom umierania a postupného rozkladu ľudskej spoločnosti. Ak by človek začal sústavnejšie uplatňovať svojho ducha, racionálne zvažovať a eticky hodnotiť dôsledky svojich činov – vtedy by sa mohol vyliečiť.[6] Takýto prístup

---

[4] „Supermyseľ je duchovným vedomím, ktoré funguje ako seba-osvetľujúce poznanie, vôľa, zmysly, vnímanie, energia, seba-tvoriaca a seba-odhaľujúca sila s vlastnou radosťou a vlastným bytím. Myseľ je takou istou aktivitou tých istých síl, ale ohraničených iba veľmi nepriamo a čiastočne osvetlených." (Sri Aurobindo 1976, 599)

[5] Koncepcia má reálny základ v súčasnom správaní človeka. Emocionálne, ale presne to opisuje J. Kučírek: „je to akýsi zvláštny druh teatrálnej masovej samovraždy." (Kučírek 1995, 88)

[6] Presne opísal tento mechanizmus S. Kierkegaard vo svojich úvahách o zúfalstve ako chorobe k smrti. (Kierkegaard 1993)

D. Superman

There exist two main versions of this conception, the most significant representatives of which are F. Nietzsche and Sri Aurobindo. According to the first of them (F. Nietzsche) a man is endowed with extraordinary abilities although he/she is not fully aware of them. But the man should loose an armour of the heteronomous ethics (especially the religious) and become a sovereign creator of his/her fate. In this conception the aristocratic radicalism and an absolutely free creativity is stressed. Culture is a free produce of a free man with the emphasis on a free passion and with a reduced meaning of everyday utilitarian activity based on the rational thinking. The culture of a superman is thus an extraordinary creative act expressing the depths of a human mind.

In the second form of this conception in Sri Aurobindo's understanding the superman is a future level of development to which a present man can be directed. The present man is only an intermediate stage in the development. The human culture should be directed towards the application of the superhuman abilities of a man, to the perfection of a human being. The supermind and the supermankind are not only the culmination of psychical abilities of the present man although the improvement of our psychical abilities and getting them to their absolute perfection is a condition of change of the man to the superman. The supermankind is the absolute unity of all psychical abilities which lose themselves in this unity. But the superman does not use them separately and individually as the present man does.[4]

Culture in this conception is the expression of absolute abilities of the supermind. It expresses the deepest levels of reality, it is maximally creative and it is not possible to connect it with a set of poetic figures. It represents an absolute dimension of the supermind.

These two forms of the conception of the superman are significantly different in one point. The approach of Nietzsche is directly and radically atheistic. Sri Aurobindo's approach is markedly religious. In spite of this fact both conceptions present culture as the expression of the highest creative and spiritual powers of a superman. The culture in their theories presents the self-expression of the superman which is not limited by anything. It is the self-expression that is absolute, free, unlimited and full (compact, synthetic).

E. Deterioration of a man

Culture as the manifestation of the deterioration of a human being is a markedly present conception. It prefers the dark and pessimistic characteristics of the present world.

---

[4] "Supermind is spiritual consciousness acting as a self-luminous knowledge, will, sense, aesthetics, energy, self-creative and unveiling power of its own delight and being. Mind is the same action of the same powers, but limited and only very indirectly and partially illuminated." (Sri Aurobindo 1976, 599)

je však skôr výnimkou, vcelku *ľudstvo koná ako chorý a slepý živočích*. Kultúra slúži len na slepé uplatňovanie živočíšnych vášní človeka. Čím viac je kultúrnych artefaktov, tým viac človek ničí prírodu. Nemôžeme preto hovoriť o pokroku alebo o zdokonaľovaní človeka a ľudskej kultúry, ale len o ich úpadku.

Charakteristickým reprezentantom tejto koncepcie kultúry sú niektoré radikálne ekologické skupiny posledných tridsiatich rokov v Európe. Ide o prístup značne pesimistický, hoci obsahuje optimistické náznaky: múdrejšie uplatňovanie ľudského ducha je jediným spôsobom liečby tohto chorého živočícha. Blízky tejto koncepcii je aj A. Schopenhauer, hoci ním načrtnuté východisko už smeruje inde.

b) Vymedzenie

Žiadna z uvedených koncepcií samozrejme neexistuje v literatúre ani v kolektívnom vedomí v čistej, typickej forme. Jestvuje medzi nimi množstvo prechodov, súvislostí. Prvky z viacerých sa môžu vyskytovať u jedného teoretika. Naša klasifikácia však poskytuje rámec, v ktorom je možné o kultúre uvažovať.

Uvedených päť typov koncepcií kultúry vzniklo na základe hodnotiaceho prístupu ku kultúre. Nie sú len opisom toho, ako funguje kultúra v ľudskej histórii a v konkrétnom spoločenstve. Sú súčasne istými hodnoteniami pozitívneho alebo negatívneho prínosu kultúry. Práve tento hodnotiaci aspekt je aj najväčšou nevýhodou uvedených typov koncepcií. Sťažuje totiž vecný opis a zahmlieva vecné konštatovania vzťahujúce sa ku konkrétnej kultúre.

Aby sme sa v tejto knižke vyhli podobným ťažkostiam, budeme pracovať s takým chápaním kultúry, ktoré nás nebude zaťažovať hodnotiacimi súvislosťami.

Využijeme jestvujúcu definíciu kultúry J. Peoplesa a G. Baileyho (ktorú neskôr trochu upravíme a spresníme): „Kultúra je sociálne odovzdávané poznanie vlastné určitej sociálnej skupine." (Peoples – Bailey 1988, 19). Čo je obsahom tejto definície?

Človek určitým spôsobom koná, aktívne prejavuje seba a aktívne zasahuje do svojho okolia. V tejto svojej činnosti uplatňuje svoje schopnosti, zručnosti a vedomosti a uskutočňuje ju na základe určitých potrieb, noriem a hodnôt. V každej činnosti sa však schopnosti i zručnosti človeka menia, zdokonaľujú. Nadobúda aj nové vedomosti o sebe i o svete. Výsledkom činnosti sú preto nové potreby človeka, ktoré sa tak neustále menia, prípadne sa rozširujú, posúvajú do iných oblastí. Nová potreba si žiada svoje uspokojenie, a teda novú aktivitu, nový čin. Výsledkom je vždy určitý produkt (materiálny alebo duchovný) – ten v sebe nesie stopy svojho tvorcu, stopy predošlej aktivity, ktorá produkt vytvorila.

Tento produkt v sebe nesie aj určité významy, určité posolstvo svojho tvorcu. Toto posolstvo vzniklo na základe kompozičného utvárania produktu, na

It comes out of an idea of a man as of an ill animal, an ill beast. The greatest misfortune for this beast is almost a permanent insufficient use of its spirit. In its boundless blindness, which arises from a shortage of reflection, mankind is able to destroy itself and its surroundings[5]. The history is a process of dying and a gradual decomposition of the human society. If the man began to use his/her spirit more consequently, to think rationally and to evaluate ethically the consequences of his/her deeds – then he/she could be cured.[6] But such approach is rather an exception, the mankind as a whole acts as an ill and blind animal. The culture serves only the blind application of the animal passions of a man. The more cultural artifacts exist, the more a man destroys the nature. Therefore we cannot speak about the progress or improvement of a mankind and human culture, but only about their deterioration.

The characteristic representatives of this conception are some radical ecological groups of the last thirty years in Europe. It concerns a very pessimistic approach, although it contains also some optimistic elements: the more clever use of the human spirit is the only way of treatment of an ill animal. Close to this conception is also A. Schopenhauer although by him outlined way out directs somewhere else.

b) Description

None of the above mentioned five conceptions exist in literature or in human consciousness in its clear, typical form. They have many interlinks and interconnections. The elements from more of them can occur in a work of one scholar. Our classification gives a framework in which it is possible to think about culture.

All five presented conceptions of culture arose on the basis of the evaluating approach to the culture. They are not only the description of how the culture operates in the human history and in the concrete society. They are at the same time certain evaluations of a positive or a negative contribution of culture. Just this evaluating aspect is also the greatest disadvantage of the given types of conceptions. It is because it makes the factual description more difficult and the factual statements related to the particular culture less clear.

In order to avoid similar difficulties we will in this book work with such understanding of culture that will not burden us with evaluation aspects.

We use the existing definition of culture by J. Peoples and G. Bailey (but we will adapt it a little bit and make it more precise): "Culture is the socially

---

[5] There is the real basis for that approach in contemporary man's behaviour. It is emotionally but exactly described by J. Kučírek: "it is specific sort of a showy mass suicide." (Kučírek 1995, 88)

[6] This mechanism was precisely described by S. Kierkegaard in his reflexions on the dispair as the illness towards death. (Kierkegaard 1993)

základe toho, ako tvorca skonštruoval predmet a na základe toho, ako určitý percipient tento produkt vníma.[7] Produkt súčasne nesie určitú hodnotu, ktorá vzniká na základe reálneho fungovania produktu v kultúre. Toto reálne fungovanie je pochopiteľne tiež zásadným spôsobom ovplyvnené štruktúrou a kompozíciou produktu.

Výsledok aktivity človeka je teda určitým produktom, ktorý niekto vníma a ktorý zaujíma určité postavenie v kultúre. Tým sa stáva súčasťou kultúrneho a životného prostredia svojho tvorcu aj prostredia iných ľudí. Títo ľudia ho vnímajú, hodnotia, teda zaraďujú ho aj do súvislostí svojej materiálnej či duchovnej tradície. Produkt činnosti sa tak stáva súčasťou kultúry, ovplyvňuje a formuje jestvujúcu kultúru svojimi novými význammi, svojou novou kompozíciou a podobne. Kultúra sa tak nebadateľne mení.[8]

Ďalšia činnosť človeka sa preto odohráva už v zmenenom kultúrnom prostredí. V odlišnej kultúre sa aj schopnosti človeka formujú inak, iným spôsobom si plánuje svoju aktivitu, inak sa formujú potreby človeka. Inak potom prebieha aj celková aktivita človeka a zákonite vznikajú aj produkty odlišné od predošlých. Tie nové však už opäť menia kultúrne prostredie.

Je to nekončiaca sa premena kultúry a človeka. Môžeme preto povedať, že človek sa rodí do určitej kultúry, ktorú vytvorili jeho predkovia. Jeho vedomosti, schopnosti a zručnosti sa formujú na základe tej kultúry, do ktorej sa narodil a v ktorej vyrastá. Každý človek – bez ohľadu na postavenie, ktoré zaujíma v spoločnosti – však určitým spôsobom koná, a tým nebadateľne mení prostredie, do ktorého sa narodil. V novom, zmenenom prostredí sa jeho schopnosti utvárajú novým spôsobom. Človek je tak produktom, výtvorom určitej kultúry a súčasne jej spolutvorcom, tým, kto túto kultúru mení.

Premenou vlastnej kultúry, svojou aktivitou človek vytvára sám seba. Máme pred sebou „seba-tvorbu" a „seba-zdokonaľovanie" človeka na základe kultúrnej tradície a na základe jej premeny. Pre človeka tak vlastne nejestvuje „prirodzené" prostredie, ktoré by nebolo ovplyvnené kultúrnou tradíciou a ktoré by človek sám nejakým spôsobom nemenil svojou činnosťou. Všetko okolo neho je určené konkrétnou časovou a priestorovou situáciou. „Prirodzené" prostredie človeka je historickým a ľudským prostredím.

V pozadí tohto seba-utvárania človeka je kultúra. Tvorí kostru spoločnosti, ktorá udržiava súčasti spoločnosti pohromade a pomáha im v pohybe. Cez kultúru a kultúrnu tradíciu[9] si človek (spoločnosť) odovzdáva svoje skúsenosti a svoje poznatky. Cez kultúru odovzdáva metodiky pre rozvoj zručností. Cez kultúru odovzdáva hodnotové hierarchie, ktoré určujú, aké schopnosti treba rozvíjať a aké možno zanedbať.

---

[7] O znakoch, významoch, o sémiotických systémoch viď ďalšiu časť tejto knižky.

[8] O drobných zmenách môžeme hovoriť v súvislosti s bežnými kultúrnymi produktmi či bežnými výrobkami. Niektoré výnimočné predmety môžu vyvolať hlbšie premeny v kultúre – napríklad Duchampova Fontána, akcie happeningu, Guttenbergova kníhtlač, vynález osobného počítača a iné.

[9] O kultúrnej tradícii viď ďalšiu časť tejto knižky.

passed knowledge of a certain social group of people" (Peoples-Bailey 1988, 19). What is the content of this definition?

An individual acts in a certain way, he/she manifests him/herself actively and intervenes actively in his/her surroundings. In this activity he/she applies his/her abilities and knowledge and realises it on the basis of certain needs, norms and values. But in every activity the abilities and knowledge change, improve. Besides, the man acquires new knowledge about himself and the world. The results of the activity are therefore new needs of a man that constantly change, or grow and shift into another areas. A new need asks for being met and thus for a new activity, a new deed. The result is always a new product (material or spiritual) – that bears in itself the traces of its creator and the traces of the last activity which created that product.

This product bears in itself certain meanings, a certain message of its creator. This message aroused on the basis of the composition given in the creation of a product, on the basis of how the creator constructed the object and on the basis of how a percipient perceives this product.[7] The product bears at the same time a certain value which originates on the basis of the real functioning of the product in culture. This real functioning is, of course, also principally influenced by the structure and composition of the product.

The result of the person's activity is thus a certain product that is perceived by somebody and that has a certain position in culture. Through this it becomes a part of the cultural and living environment of its creator and the environment of other people. These people perceive and evaluate it, that means, they give it in connections with their material or spiritual tradition. The product of the activity thus becomes a part of culture, influences and forms the existing culture by its new meanings, its new composition, etc. Through this process the culture unnoticeably changes.[8]

A further activity of a man therefore takes place in a changed cultural environment. In a different culture also the abilities of the man are formed differently, his activity and needs are planned in a different way. Different is then also a course of the whole activity of the man and different are also the new created products that again change the cultural environment.

It is a never-ended change of culture and a human being. We can therefore say that the individual is born in a certain culture that was developed by his/her predecessors. His/her knowledge, abilities and skills are formed on the basis of that culture in which he/her was born and raised. However, every person – regardless to his/her position which he/she has in the society – acts in a certain way and by this he/she changes the environment in which he/she was born. In a new, changed environment his/her abilities are created in

---

[7] On signs, meanings and semiotic systems see the further part of this book.

[8] We can speak about little changes in connection with ordinary cultural or other products. Some extraordinary objects can cause deeper changes in culture – for example Duchamp's Fountain, happening events, Guttenberg's typography, invention of a personal computer, etc.

Človek je tak vo svojej prirodzenosti kultúrnou bytosťou. Kultúra tvorí „genetiku vedomia." Pretože ľudské skúsenosti sa neodovzdávajú ako genetický materiál, má ľudstvo mnoho vrstiev kultúry ako prostriedok na odovzdanie svojich skúseností ďalším generáciám. Tento prenos pomáha človeku prekonávať nižšie formy učenia (ktoré tvorí napríklad metóda skúšky a omylu). Cez enkulturáciu[10] si nová generácia osvojuje sociálne poznanie a skúsenosti predošlých generácií, ich zručnosti, normy a hodnotové orientácie. Podstatne sa tým urýchľuje vývoj ľudskej spoločnosti, lebo každá nová generácia nemusí prekonávať kompletný proces získavania ľudskej skúsenosti od začiatku, ale začína svoju aktivitu vždy na vyššej úrovni poznania, zručností a technológií. Je to proces vedomej selekcie toho, čo si nová generácia chce osvojiť z dedičstva predkov. Je to aj nevedomý proces osvojovania noriem alebo vzorcov správania.

K definícii Peoplesa a Baileyho teda treba na vysvetlenie doplniť, že kultúra v sebe obsahuje hodnotové orientácie, normy, znaky, vzorce správania, významy kultúrnych produktov, sociálne skúsenosti skupiny. Je to súčasne súhrn predstáv sociálnej skupiny o svete (svetonázor). Upravuje aj fungovanie sociálnych inštitúcií ako napríklad manželstvo či výchovu. Kultúra obsahuje množstvo vrstiev, tak ako je spoločnosť sama rozvrstvená.[11]

Kultúra sa niekedy stotožňuje s civilizáciou. Nie je to presné. Termín civilizácia označuje technologické premeny ľudstva, premeny spôsobov, akými ľudstvo získava materiály pre svoj život, ako si vytvára svoje životné prostredie, ako spotrebúva rôzne produkty a podobne. Civilizácia a kultúra úzko súvisia, lebo napríklad spôsob spotreby prírodných materiálov výrazne ovplyvňujú hodnotové orientácie spoločnosti – či je orientovaná na drancovanie prírody alebo na svoje súžitie s prírodným prostredím.

Ak hovoríme o civilizácii, hovoríme o technike a technológii, o výrobe a výrobných prostriedkoch, o materiáloch, o organizácii spracovania materiálov.[12] Všetky tieto súčasti života spoločnosti síce ovplyvňuje kultúra danej spoločnosti. Avšak keď hovoríme o kultúre, hovoríme o hodnotách, normách, o ľudskom vnímaní technológií, materiálov, prostriedkov. Civilizácia, to sú pracovné, výrobné a organizačné aspekty života spoločnosti. Kultúra, to sú významové a hodnotové aspekty života spoločnosti. Civilizácia sú nástroje ľudskej činnosti, kultúra vedomie o týchto nástrojoch.

Pre presnejšie odlíšenie civilizácie od kultúry nám pomôže pristaviť sa pri civilizačných a kultúrnych charakteristikách ľudskej činnosti:

Každý predmet vytvorený alebo sformovaný človekom využíva určitý ma-

---

[10] Termín M. J. Herkovitsa.

[11] Tu narážame na problematiku kultúrnej identity, komunikácie kultúry, subkultúr a alternatívnych kultúr, ktorým sa venujú ďalšie časti tejto knižky.

[12] „Technológia je každá opakovaná operácia, ktorú ľudia používajú na spracovanie prostredia, aby dosiahli nejaké praktické ciele" (Doob 1985, 55). Ch. Doob síce technológiu zahrnuje do kultúry, jeho definícia však zodpovedá nášmu vyčleneniu technológie mimo kultúry.

a new way. The man is thus the product, the result of a certain culture and at the same time its co-creator, someone who changes it.

Through the change of culture, by the activity the man creates him/herself. We face here the "self-creation" and the "self-improvement" of the man on the basis of the cultural tradition and its change. For the man thus does not exist the "natural" environment which would not be influenced by the cultural tradition and which the man him/herself would not somehow change by his/her activity. All around him/her is determined by the concrete time and space situation. A "natural" environment of the man is the historical and human environment.

In the background of this self-creation of the man is the culture. It forms a skeleton of the society that holds its individual parts together and helps them to be in movement. Through the culture and cultural tradition[9] a man (society) passes his experience and knowledge. Through the culture he/she passes also the methodologies for the development of skills as well as the values hierarchies determining which skills it is necessary to develop and which can be neglected.

Thus the human being in its naturalness is a cultural being. The culture creates the "genetics of consciousness". As the human experience is not transmitted as a genetic material, the mankind has many layers of culture that are used as the means of the transmission of its experience to further generations. This transmission helps the man to overcome the lower forms of learning (for example a method of trial and error). Through enculturation[10] a new generation acquires the social knowledge and experience of previous generations, their skills, norms and value orientations. It significantly accelerates the development of human society because every new generation needs not to go through the complete process of acquiring the human experience from the beginning, but it always starts its activity on a higher level of knowledge, skills and technologies. It is the process of a conscious selection of that what the new generation wants to acquire from the heritage of its predecessors. Besides, it is also an unconscious process of acquiring the norms or patterns of behaviour.

To the definition of Peoples and Bailey it is therefore necessary to add that the culture contains in itself the values orientations, norms, signs, patterns of behaviour, meanings of cultural products, social experience of a group. At the same time it is a summary of ideas of a social group about the world (world view). It adapts also the functioning of social institutions as for example marriage or education. Culture contains many layers, similarly as the society itself is arranged in layers.[11]

---

[9] On a cultural tradition see another part of this book.

[10] A term by M. J. Herkovits.

[11] Here we meet a problem of cultural identity, communication of cultures, subcultures and alternative cultures with which the further parts of this book will deal.

teriál. Samotný materiál je kultúrne indiferentný, až jeho výber mu môže pridávať kultúrne hodnoty (porov. napr. ropu a slnečnú energiu: prvá z nich zodpovedá drancovaniu prírody, druhá ekologickému prístupu; tieto dva prístupy obsahujú diametrálne odlišné hodnotové orientácie). Materiál je však súčasťou civilizácie, pretože poskytuje ľudstvu určité možnosti pre svoje spracovanie – možnosti, ktoré iná civilizácia nemusela poznať.

Zapojením do ľudskej aktivity sa predmet stáva artefaktom,[13] kultúrnym predmetom, výsledkom ľudskej činnosti.[14] Ako výsledok ľudskej činnosti sa môže stať prostriedkom (nástrojom) a pre výmenu materiálov a energií s okolitým prostredím, pre výrobu a podobne – alebo môže pre iných ľudí vystupovať ako spredmetnenie schopností a predstáv svojho tvorcu. Ako nástroj sa stáva súčasťou civilizácie a civilizačného pokroku, ako spredmetnenie sa stáva súčasťou kultúry, znakom. Obidva spôsoby zapojenia artefaktu do života spoločnosti nemožno oddeliť, ide len o iný pohľad na ten istý artefakt.

Ak je artefakt zapojený do života spoločnosti, môže tam fungovať v praktickom živote ako nástroj a získavať tak praktickú, úžitkovú hodnotu. Vtedy je súčasťou civilizácie. Alebo sa môže stať súčasťou kultúrnej tradície a pri jeho vnímaní budeme brať do úvahy to, ako súvisí s tradičnými či súčasnými normami a hodnotovými orientáciami spoločnosti, s tradičnými či súčasnými ideami. Vtedy artefakt získava kultúrnu hodnotu.[15]

Opäť treba zdôrazniť, že v artefakte nemožno oddeliť jeho praktické využitie od jeho kultúrnej hodnoty. Ide len o dva pohľady na tú istú vec, o dve rôzne hodnoty toho istého artefaktu.

Ľudské prostredie tak vzniká praktickou aktivitou, v ktorej sa formujú aj využívajú artefakty; a duchovným zvýznamňovaním, prisudzovaním významov a kultúrnych hodnôt tým istým artefaktom. Ak sa zameriame na praktické využitie artefaktov, na ich funkcie vo výmene materiálov a energií s okolím – vtedy uvažujeme o civilizácii. Ak sa zameriame na významy týchto artefaktov, na idey, ktoré stáli pri ich vzniku a na miesto týchto ideí v ľudskej histórii – vtedy uvažujeme o kultúrnych hodnotách a o kultúre.

Kultúra z tohto hľadiska teda obsahuje vedomosti, hodnoty, normy, vzorce správania, znaky. Tieto štruktúry nie sú jednoduchými statickými entitami. Sú to vzájomne previazané a pohyblivé štruktúry. Ich previazanosť nám umožňuje kultúru chápať z troch rozličných hľadísk (z ktorých každé síce umožňuje hlbší pohľad na kultúru z jednej strany, ale kultúra funguje len ako celok všetkých troch):

---

[13] „Z hľadiska sociológie, resp. teórie kultúry ... je artefaktom každý umelý výtvor ľudských rúk." (Prokop 1983, 142)

[14] Výsledkom činnosti je aj vtedy, ak ide len o opracovaný prírodný predmet.

[15] Na základe podobných úvah vyčleňuje J. Margolis umelecké diela ako entity, ktoré sa vynárajú prostredníctvom kultúry. Podľa neho sú síce umelecké diela ontologicky dané svojou fyzickou existenciou. Tieto fyzické predmety sa však ako umelecké diela prezentujú len zapojením do kultúrneho kontextu. (Margolis 1974)

The culture is sometimes identified with civilisation. It is not precise. A term civilisation denotes technological changes of mankind, changes of ways how the mankind acquires materials for its life, how it creates its environment, how it consumes various products etc. Civilisation and culture are closely connected because for example the way of consumption of natural resources markedly influences the values orientations of the society – whether it is orientated at plundering of nature or at its coexistence with natural environment.

If we speak about civilisation, we speak about technique and technology, production and production means, materials and organisation of their processing.[12] All these parts of life of a society are influenced by culture of the given society, but if we speak about culture we speak about values, norms, human perception of technologies, materials, means. Civilisation means the working, production and organisational aspects of life of society. Culture means the meaning and evaluation aspects of life of society. Civilisation represents the instruments of a human activity, culture the consciousness about these instruments.

In a more precise differentiation of civilisation from culture a few words on the civilisational and cultural characteristics of the human activity can be of help:

Every object produced or formed by a man uses a specific material. The material itself is culturally indifferent, only its selection can add cultural values to it (compare e.g. petrol and solar energy: the first corresponds with the plunder of nature, the second with the ecological approach; these two approaches contain the diametrically different values orientations). But the material is a part of civilisation because it provides the mankind with some possibilities of its processing – the possibilities which could be unknown to another civilisation.

By its involvement in a human activity the object becomes an artifact,[13] a cultural object, a result of the human activity.[14] As the result of this activity it can become a means (instrument) of exchange of materials and energies with the surrounding environment, means of production, etc. – or the other people can perceive it as the objectification of abilities and ideas of its creator. As an instrument it becomes a part of civilisation and civilisational progress, as the objectivisation it becomes a part of culture, a sign. These two ways of the involvement of the artifact in the life of society cannot be separated, they represent only different views on the same artifact.

---

[12] "Technology is any repeated operation used by people for the processing of environment to achieve some practical goals". (Doob 1985, 55). Although Doob includes technology in culture, his definition corresponds with our delimitation of technology out of the culture.

[13] "From the point of view of sociology, or theory of culture .... every man made artificial product is an artifact." (Prokop 1983, 142).

[14] It is the result of the activity also in case when it is only a roughly worked natural object.

C. Lévi-Strauss vo svojom Myslení prírodných národov (1996) píše o umeleckej tvorbe (maliarstve) ako o dialógu s modelom alebo s hmotou alebo s užívateľom – podľa toho, akým smerom sa zameriava umelcova snaha integrovať umelecké dielo ako istú štruktúru (Lévi-Strauss 1996, 44-46) Pochopiteľne (dodáva C. Lévi-Strauss), v každom type umenia sú prítomné všetky tri aspekty, odlišujú sa len dôrazom na jeden z nich. Jeho poznatky možno zovšeobecniť na celú kultúrnu tvorbu, ktorá tak v sebe obsahuje nasledovné tri roviny väčšinou s dôrazom na niektorú z nich.

a) Kultúra je kognitívnym systémom. Sústreďuje, obsahuje, spracúva a odovzdáva informácie o svete. Ak má v sebe niesť skúsenosť spoločenstva, nevyhnutne sa musí orientovať smerom k svojmu modelu, smerom k svetu a zbierať o ňom čo najviac informácií. Informácie tu nezahrnujú len overené poznatky, ale aj pocity, emócie, predstavy, mýty, fantázie a ďalšie súčasti kultúry obrátené k opisu sveta. (Pod svetom tu treba rozumieť aj vnútorný, psychický svet človeka.)
b) Kultúra je znakovým systémom. Obsahuje spredmetnené idey a informácie v znakoch, inštrukciách, záznamoch, symboloch, normách, šifrách. Svoju skúsenosť spoločenstvo odovzdáva v rôznych podobách v jazykovej aj v mimojazykovej komunikácii. Musí sa preto orientovať na verné zachytenie informácií o svete. Verne zachytiť iracionálne a mimoracionálne predstavy je možné len znakmi, inštrukciami a pod. Kultúra preto pracuje so svojou vlastnou hmotou. Veľmi dôkladne sa venuje tomu, ako spracovať a ako odovzdať skúsenosť spoločenstva.
c) Kultúra je činnostným systémom. Všetky vyššie uvedené súčasti kultúry by nefungovali, keby neboli zapojené do aktivity konkrétnej spoločnosti a ani by bez zapojenia do aktivity nevznikli. Svoje obsahy aj spôsoby ich spracovania teda kultúra formuje v prvom rade podľa ich užívateľa, čiže s ohľadom na ich využitie v živote vlastnej generácie i v živote ďalších generácií.

Všetky tri uvedené aspekty kultúry jestvujú len spolu. Každý kultúrny artefakt vypovedá niečo o svete (hoci aj o psychickom svete svojho tvorcu) – poskytuje informáciu; každý artefakt je určitým spôsobom človekom spracovaný, aby podával svedectvo o niečom – je znakom, inštrukciou; každý artefakt funguje v spoločnosti, je výsledkom aktivity a podnecuje aktivitu – je zosobnením činnosti. Rozdiel medzi rôznymi artefaktmi je iba v tom, kam kladú dôraz ich tvorcovia alebo ich užívatelia.[16]

---

[16] Táto komplikovaná povaha kultúry vyvolala vznik rôznorodých prístupov ku kultúre v kultúrnej antropológii. M. Augé píše o dvoch hlavných orientáciách: smerom k významom kultúrnych produktov a smerom k ich funkciám. Prvá orientácia (typicky francúzska) sa podľa M. Augé orientuje na štúdium symbolických systémov, vier a sociálnych inštitúcií. Symbol, vieru, inštitúciu, to všetko chápe ako reprezentáciu sveta. Druhá orientácia (typicky anglo-americká) sa zameriava na tieto systémy reprezentácií z hľadiska ich funkcií a fungovania v sociálnych systémoch. (Augé 1982)

If the artifact is involved in the life of society, it can function there in practical life as an instrument and thus gain a practical, utility value. Then it is a part of civilisation. The other possibility is that the artifact becomes a part of a cultural tradition and in its perceiving we will take into consideration how it is connected with the traditional or present norms and values orientations of the society, with traditional or present ideas. Then it achieves the cultural value.[15]

It is necessary to stress once again that a practical use of an artifact cannot be separated from its cultural value. These are only two different views on the same object, two different values of the same artifact.

The human environment is thus created by practical activity in which the artifacts are formed and used and by giving the meanings and cultural values to the same artifacts. If we aimed at the practical use of artifacts, at their functions in the exchange of materials and energies with the environment – then we think of civilisation. If we aim at the meanings of these artifacts, at the ideas which were present when they originated, and at a place of these ideas in the human history – then we think of the cultural values and of the culture.

The culture from this point of view contains knowledge, values, norms, patterns of behaviour, signs. These structures are not the simple static entities. They are mutually connected and moveable structures. Their interconnection enables us to understand the culture from three various points of view (although each of them enables a deeper insight in culture from one side, the culture operates only as one whole of all three).

C. Lévi-Strauss in his La pensée sauvage (1996) writes about the creative activity in art (painting) as about a dialogue with a model, a material or a user – according to the direction of an artist's effort aimed at the integration of an artwork as a certain structure (Lévi-Strauss 1996, 44-46). Of course (adds C. Lévi-Strauss), in each of the types of arts all three aspects are present, they differ only according to the emphasis given on one of them. His knowledge can be generalised on the whole cultural creation which thus contains in itself the following three levels mostly with the emphasis on some of them.

a) Culture is a cognitive system. It concentrates, contains, processes and transmits information about the world. If it is to bear in itself the experience of the society, it must be inevitably orientated towards its model, towards the world and collect about it as many information as possible. Information here do not include only verified knowledge, but also feelings, emotions, ideas, myths, fantasies and other parts of culture turned to the description of the world. (Under the world must be understood also the inner, psychical world of the human being).

---

[15] On the basis of similar thoughts J. Margolis identifies the works of art as culturally emergent entities. According to his opinion the arts of work are ontologically given by their physical existence. But these physical objects present themselves as works of art only by their involvement in cultural context. (Margolis 1974).

b) Culture is a sign system. It contains the objectivised ideas and information in signs, instructions, records, symbols, norms, ciphers. The society transmits its experience in various forms in a language and out of the language communication. It must be therefore orientated at a true catching of information about the world. To catch truly the irrational and extra-rational ideas is possible only by signs, instructions etc. Culture therefore works with its own substance. It deals precisely with the processing and transmission of the experience of the community.

c) Culture is an active system. All above mentioned parts of culture would not function if they were not involved in the activity of the concrete society and they even would not arise without their involvement in the activity. Contents and the way of their processing are thus formed by culture with regard to their user, i.e. with regard to their use in life of the existing generation and in life of future generations.

All three mentioned aspects of culture exist only together. Every cultural artifact tells something about the world (whatever, e.g. about the psychical world of its creator) – it gives an information. Every artifact is in a certain way processed by a man in order to give the testimony about something – it is a sign, instruction. Every artifact operates in the society, it is the result of the activity and motivates the activity – it is the personification of activities. The difference among various artifacts is only in that on what their creators or users lay stress.[16]

---

[16] This complicated character of culture called up the origin of various approaches towards culture in cultural anthropology. M. Augé writes about two main orientations: towards the meanings of cultural products and towards their functions. The first orientation (typically French one) is according to M. Augé orientated at the study of symbolic systems, beliefs and social institutions. It understands a symbol, belief, institution as the representation of the world. The second orientation (typically Anglo-American) is aimed at these systems of representations from the point of view of their functions and their functioning in social systems. (Augé 1982)

II. Funkcie kultúry

Ak sme pri vymedzení kultúry predtým využili definíciu Peoplesa a Baileyho – kultúra ako sociálne odovzdávaná reflexia sveta vlastná určitej sociálnej skupine – dospeli sme k tomu, že jej súčasťou sú kultúrne produkty nesúce túto reflexiu, hodnotové orientácie sociálnej skupiny, sociálne inštitúcie a ďalšie. V takomto význame sa pojem kultúry rozširuje z bežného chápania – kultúra ako umenie a intelektuálne výkony spoločnosti – na širšie a komplexnejšie chápanie: Pojem kultúry sa tak „vzťahuje k celému životu spoločnosti s rôznym dôrazom na významy a hodnoty alebo na materiálnu organizáciu života spoločnosti." (Pankratz 1993, 10) Rôzne teoretické koncepcie kladú rôzne dôrazy. Z takéhoto chápania kultúry však vyplývajú oveľa komplexnejšie funkcie, aké kultúra môže zohrávať v živote spoločnosti. Už to nie je len reflexia alebo analýza sveta v umení či v iných intelektuálnych výtvoroch.

Cez kultúrne predmety, cez sociálne normy, cez významy a hodnotové orientácie spoločnosť vyjadruje svoje vlastné ideály, túžby a potreby, prejavuje navonok a voči druhým kultúram či jednotlivcom to, čo je vo vedomí členov spoločnosti. Kultúra tak má v prvom rade expresívnu funkciu.

V kultúre je zahrnutá sociálna skúsenosť ľudí, chápanie sveta a reflexii seba samého či sveta okolo človeka. Kultúra ako výtvor sociálnej skupiny funguje aj ako takáto reflexia sveta a súhrn skúseností. Kultúra je teda súčasne aj kolektívnym vedomím sociálnej skupiny.

Vlastný zmysel kultúry sa však napĺňa až vtedy, ak ona funguje v reálnom živote spoločnosti: Len vtedy, ak sociálne normy naozaj pôsobia a odovzdávajú a ďalších generáciám; ak sa pomocou kultúrnych produktov udržuje kohézia spoločnosti. Vtedy plní kultúra integratívnu a diferenciačnú funkciu – pomocou kultúry sa sociálna skupina integruje ako jeden celok a súčasne sa odlišuje od iných sociálnych skupín.

Rozoznávame preto tri hlavné funkcie kultúry – expresívnu funkciu, kultúru ako kolektívne vedomie a integratívno-diferenciačnú funkciu.

a) Expresívna funkcia

Kultúrou vyjadruje sociálna skupina aj individuálny človek obsahy svojej psychiky. Pretože kultúru neobmedzujeme len na intelektuálne výkony človeka, ale jej súčasťou je aj správanie, sociálne sankcie, sociálne inštitúcie a iné zložky života spoločnosti, môžeme povedať, že kultúra je spôsobom života, ktorý je vlastný určitej sociálnej skupine. Je životným štýlom.

Pre vymedzenie životného štýlu si pomôžeme definíciou jazykového štýlu, ako ho definoval J. Mistrík: „Jazykový štýl je spôsob cieľavedomého, zákonitého usporiadania a využitia jazykových prostriedkov na komunikáciu so zre-

II. Functions of culture

If we have sooner used the definition of culture by Peoples and Bailey – culture as the socially transmitted reflection of world proper to a certain social group – we came to the conclusion that its parts are cultural products bearing this reflection, value orientations of a social group, social institutions and others. In this sense the term culture extends from an ordinary understanding – culture as the art and intellectual performances of society – to a wider and more complex understanding: The term culture thus "refers to the whole way of life of the society with varying emphases on meanings and values or a material organisation of social life". (Pankratz 1993, 10) Various theoretical conceptions lay various stress. From such understanding of culture, however, come out much more complex functions that culture can play in the life of society. It is no more only the reflection or the analysis of the world in art or in other intellectual products.

Through the cultural objects, social norms, meaning and values orientations the society expresses its own ideals, desires and needs. It shows outwardly and towards other cultures or individuals what is in the consciousness of the members of society. Thus the culture has first of all the expressive function.

In culture there are included the social experience of people, understanding of the world and one's own reflection or the reflection of the world around the individual. The culture as the produce of a social group operates also as this reflection of the world and as the summary of experience. The culture is thus at the same time also the collective consciousness of a social group.

However, the proper meaning of culture is fulfilled only when the culture operates in a real life of society: Only when social norms really act and are transmitted to further generations; when by help of cultural products the cohesiveness of society is maintained. In such case the culture fulfil an integrative and differential function – by help of culture the social group is integrated as one whole and at the same time it is differentiated from other social groups.

We therefore distinguish three main functions of culture – expressive function, culture as the collective consciousness and integrative-differential function.

a) Expressive function

A social group as well as an individual express by culture the psychical content of their psyche. Since we do not limit culture only to intellectual performances of human being but we include here also behaviour, social sanctions, social institutions and other elements of the life of society we can say that culture is the way of life which is proper to a certain social group. It is a lifestyle.

teľom na situáciu, funkciu, zámer autora a na obsah prejavu. Štýl je teda selekcia (výber) kompozícia (usporiadanie)." (Mistrík 1974, 32) Táto definícia je síce viazaná na jazyk a ešte zvlášť na jazykovú komunikáciu, obsahuje však zásadné aspekty akéhokoľvek štýlu. Je možné ju upraviť pre vymedzenie životného štýlu, pre vymedzenie expresívnej funkcie kultúry.

Štýl a životný štýl je v prvom rade súhrnom individuálnych alebo skupinových zvláštností v obsahu aj vo forme sebavyjadrenia, v obsahu aj vo forme životných aktivít. Sústreďuje v sebe predstavy o svete s ich vonkajším vyjadrením. Je výberom prostriedkov pre každodenné aktivity, ktoré jednotlivec alebo skupina uprednostňujú. Je súčasne určitou kompozíciou slov, gest, módy, životného rytmu a pod. Je výberom prostriedkov, ktoré vo svojom živote človek používa. Je preto veľmi úzko spätý s osobnosťou, prípadne s kultúrnou identitou a so sebareflexiou sociálnej skupiny.

Výber a kompozícia prostriedkov využívaných v živote je niekedy vysoko uvedomelý, inokedy prebieha nevedome, takmer automaticky. Štýl a životný štýl je však orientovaný na cieľ, na životné ciele. Ciele, túžby, potreby spolu s predstavami o vlastnej identite podstatným spôsobom ovplyvňujú formovanie životného štýlu a jeho výslednú podobu. Pretože sa menia ciele života indivídua i sociálnej skupiny, menia sa ich potreby, štýl nikdy nie je nemenný ani definitívny. Okrem toho v živote indivídua aj spoločnosti sa kríži mnoho cieľov a potrieb, preto životný štýl v sebe nesie množstvo protirečivých a nesystematických prvkov.

Napriek tomu možno v ňom vybadať určitý všeobecný systém. Každý životný štýl totiž v sebe nesie určitú všeobecnú ideu, všeobecný cieľ alebo odtieň, ktorý ovplyvňuje výslednú podobu štýlu: napríklad hrubé spôsoby v správaní, alebo vysoká tolerancia voči iným ideám, predstavám, predmetom, hodnotám a pod. Systematickosť alebo chaos životného štýlu je dôsledkom vnútorného psychického chaosu vo vedomí človeka alebo naopak, vnútornej harmonickosti a usporiadanosti vedomia.

Životný štýl obsahuje viacero vrstiev, ktoré môžu mať podobný tvar, ale si môžu aj protirečiť – napríklad štýl oblečenia, štýl jedenia, pracovný štýl, štýl spotreby, výraz tela a ďalšie. Vo všetkých prípadoch ide o výber určitých prostriedkov a o ich určité usporiadanie. Cez výber a cez kompozíciu prostriedkov pre svoj život vyjadruje sociálna skupina aj indivíduum obsahy svojho vedomia, spredmetňuje ich. Životný štýl je tak spôsobom sebavyjadrenia človeka alebo spoločenstva. Kultúra tu plní expresívnu funkciu, lebo navonok ukazuje, aká je určitá ľudská bytosť alebo aká je určitá spoločnosť. Ukazuje osobnú alebo skupinovú identitu, ukazuje pocity, vedomosti, túžby, predsudky.

Zmysel tejto sebaexpresie v životnom štýle je dvojaký. Predovšetkým je to cesta k uspokojovaniu svojich potrieb. Každá spoločnosť aj indivíduum sa snaží uspokojovať svoje potreby spôsobom, ktorý považuje za najvhodnejší (to nemusí byť práve najjednoduchší). Z predstáv o spôsobe uspokojovania potrieb sa potom rodí podoba životného štýlu, teda podoba kultúry.

Súčasne svojím životným štýlom, svojou kultúrou človek komunikuje so svojím okolím. Vo svojej sebaexpresii odovzdáva okoliu obsahy svojho vedo-

In order to define a lifestyle we can help us by a definition of a style of language as it was defined by J. Mistrík: "The style of language is the way of a purposeful, regular organisation and use of language means for communication with regard to the situation, function, purpose of an author and content of a speech. Thus, the style is the selection and the composition." (Mistrík 1974, 32). Though this definition is bound to the language and separately also to the language communication, it contains the principal aspects of any style. It is possible to adapt it for the characterization of the lifestyle, for the description of the expressive function of culture.

The style and the lifestyle is first of all a summary of individual or group special features in the content and form of self-expression, in the content and form of life activities. It concentrates in itself the ideas about the world with their outward expression. It is the selection of means for everyday activities to which an individual or a group gives priority. It is at the same time a certain composition of words, gestures, fashion, rhythm of life etc. It is the selection of means which a person uses in his/her life. It is therefore very closely connected with a personality, or a cultural identity and with the self-reflection of a social group.

The selection and composition of means used in life are sometimes highly conscious, the other time they take place unconsciously, nearly automatically. But the style and the lifestyle is orientated at the aim, aims of life. Aims, desires, needs together with ideas on one's own identity influence in a substantial way the creation of the lifestyle and its final form. Therefore the aims of life of an individual and a social group change as well as their needs, the style is never unchangeable or definitive. Besides, in life of an individual and society many aims and needs cross each other and therefore the lifestyle bears in itself many contradictory and unsystematic elements.

In spite of this fact there can be seen a certain general system in it. Every lifestyle bears in itself a certain general idea, general aim or a tinge influencing the final form of the style: for example a coarse behaviour or a high tolerance towards other ideas, imaginations, objects, values, etc. Systematic organisation or chaos in the lifestyle is the result of the inner psychical chaos in the consciousness of a man/woman or vice versa, inner harmony and organisation of the consciousness.

The lifestyle contains more layers that can have a similar form, but they can be also contradictory – for example a style of clothing, a style of eating, working style, a style of consumption, expression of a body and others. In all cases it concerns the selection of certain means and their organisation. Through the selection and composition of means for its life a social group or an individual shows the contents of its consciousness, objectivises them. The lifestyle is thus a way of self-expression of an individual or a community. The culture fills here the expressive function because it shows outwardly how a certain human being looks like or how a certain society looks like. It shows a personal or a group identity, feelings, knowledge, desires, prejudices.

A sense of this self-reflection in the lifestyle has two faces. First of all it is a way to the satiation of needs. Every society and every individual strives to

mia. Cez svoju expresívnu funkciu je kultúra prostriedkom komunikácie. V komunikácii s okolím vzniká expresia obsahov vedomia, v komunikácii a pre komunikáciu sa upravujú, formujú spôsoby tejto expresie. Ako funguje kultúra v komunikácii s okolím?[17]

O komunikácii hovorí klasický model komunikačného reťazca autorov C. E. Shannona a W. Weavera:

expedient – kódovanie správy – správa – dekódovanie správy – príjemca.

K týmto základným členom komunikácie mnohí teoretici pripájajú ako ďalšie základné aj prostredie a spätnú väzbu.[18]

Klasický model vznikol pre potreby matematickej teórie informácie, nie pre potreby kultúrnej teórie komunikácie. Pomocou matematického modelu však môžeme pochopiť zvláštnosti komunikácie, ako funguje v kultúre. Ukážeme si to na príklade umeleckej komunikácie, čiže umeleckej tvorby ako jedného z komunikačných procesov v kultúre.

Ak by sme umeleckú tvorbu chápali len ako komunikáciu podľa uvedeného komunikačného reťazca, predpokladali by sme, že umelec komunikuje idey a predstavy. To by znamenalo, že prostredníctvom diela prenáša hotové, uzavreté idey, ktoré sa mu s rôznou mierou adekvátnosti podarí zakódovať do diela. Je to predpoklad vopred danej informácie, ktorá je zakódovaná do materiálu diela, takýmto spôsobom odovzdávaná ďalej a u diváka znovu dekódovaná.

Došlo by tu k odtrhnutiu ideálnej a materiálnej činnosti. Umelecká tvorba by vystupovala len ako ideálna činnosť, zatiaľ čo materiálna činnosť umelca (= formovanie diela, kódovanie textu) ako nevyhnutnú dodatok, realizácia výsledkov ideálnej činnosti. Materiálna činnosť skutočne funguje ako spredmetnenie hotových idei, ale len v priebehu pracovného procesu, keď človek predmetne realizuje to, čo predtým ideálne vytvoril. V súvislosti s kultúrnou (umeleckou) tvorbou je to neprípustná abstrakcia.

Umelec nekomunikuje hotové idey, predstavy, ale vytvára v materiále idey, predstavy na základe svojho predbežného zámeru. Podľa matematickej teórie komunikácie by prebiehala tvorba umeleckého diela v dvoch etapách: 1. ideálna činnosť, v ktorej by si umelec vyberal významy a materiál, 2. hmotná realizácia, v priebehu ktorej by umelec spájal významy s materiálom.

V skutočnosti však umelec má len zriedkavo vopred presnú predstavu, ktorú potom zakóduje do materiálu diela. Väčšinou od počiatku stoja proti sebe umelec s určitým nehotovým zámerom a materiál. Tvorba kultúrneho artefaktu, umeleckého predmetu prebieha síce v dvoch, ale v odlišných etapách: 1. vznik cieľa tvorby (zámeru, všeobecnej predstavy) – tu ide o ideálnu činnosť, 2. formovanie predmetu na základe cieľa a súčasná premena cieľa

---

[17] Komunikáciou rôznych kultúr sa budeme zaoberať neskôr. Na tomto mieste ide o všeobecnú podobu komunikácie prostredníctvom kultúry.

[18] Takýto komplexnejší model rozoberajú napríklad S. Hybels a R. L. Weaver II. (1989)

satiate his/her needs by the way which he/she considers as the most appropriate (it does not mean that also the simplest). From the ideas about the way of the satiation of needs there is consequently born a form of the lifestyle and thus a form of the culture.

At the same time an individual by his/her lifestyle, by his/her culture communicates with the surroundings. In his/her self-reflection he/her gives the surroundings the contents of his/her consciousness. Through its expressive function the culture is a means of communication. The expression of the contents of consciousness arises in communication with the surrounding world, in communication and for communication the ways of this expression are adapted and formed. How does the culture in communication with the surroundings operate?[17]

With communication deals the following classical model of a communication string by the authors C. E. Shannon and W. Weaver:

sender – coding of a message – message – decoding of a message – receiver

To this basic parts of communication many theoreticians add as further basic ones also the environment and a feedback.[18]

The classical model was developed for the needs of the mathematical theory of information, not for the needs of the cultural theory of communication. However, by help of the mathematical model we can understand the special characteristics of communication, how it works in culture. We will show it on an example of an artistic communication, i. e. artistic production as one of the communication processes in culture.

If we understood the artistic culture as the communication according to the above mentioned communication string, we would assume that an artist communicates the ideas and imaginations. It would mean that through the work of art he/she transmits the finished, closed ideas which he/she succeeds to translate into a code in the artwork with a various measure of adequacy. It is a condition of the beforehand given information that is coded in the material of the work of art, further passed and again decoded in a spectator.

The ideal and material activities would here tear off one from another. The creative process of an artist would present only the ideal activity, while the material activity of an artist (= forming of an artwork, coding of a text) would present only an inevitable addition, realisation of the results of the ideal activity. The material activity really operates as the objectivisation of the finished ideas, but only in the course of the working process when a man objectifies what he/she had earlier ideally created. In the connection with the cultural (artistic) production it is an unallowable abstraction.

The artist does not communicate the finished ideas and imaginations, but

---

[17] We will deal with the communication of various cultures later. In this place it concerns a general form of communication through the culture.

[18] With such a more complex model deal for example S. Hybels and R. L. Weaver II. (1989)

podľa vnútorných zákonov materiálu – tu ide o ideálno-materiálnu činnosť. V tomto procese neprebieha len výber vopred daných predstáv, ale cieľ sa vyvíja podľa toho, čo mu umožňuje materiál. Význam diela sa nerealizuje pred vytvorením diela, ale dotvára sa, získava svoju konečnú podobu až v procese realizácie diela. Preto nemožno oddeliť význam diela od diela samotného.

V umeleckej tvorbe sa východisková štruktúra predstáv premieňa preto, aby vôbec mohla byť sama sebou. Až v procese svojej materiálnej realizácie sa stáva reálne existujúcim cieľom a významom diela. Dovtedy (v umelcovom vedomí) je len všeobecným, a najmä čiastkovým a neúplným cieľom. Sformovaný predmet (kultúrny artefakt) a idea diela vznikajú súčasne. Nepristupujú k sebe ako navzájom cudzie. Keď sú mimo seba, tak ešte nie sú sformovaným predmetom a ideou diela, ale len materiálom a neúplným cieľom. Až umelecká tvorba im udáva tvar a vytvára ich jednotu – umelecké dielo, kultúrny artefakt.

Cieľom umeleckého diela a kultúrnej tvorby teda veľmi často nie je sprostredkovanie ideí, predstáv a emócií, ale skôr vytvorenie určitých ideí v materiále.

Ak by existoval vopred jasne daný cieľ, ktorý by sa realizoval v materiále, rozbila by sa jednota ideálnej a materiálnej činnosti v kultúrnej tvorbe. S tým súvisí aj rozbitie obsahu a formy kultúrneho artefaktu. Pri klasickom matematickom komunikačnom vzorci jestvuje vopred daný obsah, ktorý v procese kódovania získava materiálne formy. Komunikačný reťazec ignoruje fakt, že obsah bez určitej formy nemôže existovať. Na základe podobného odtrhnutia by tvorba formy kultúrneho artefaktu stala viac-menej svojvoľnou záležitosťou. Tvorca by mohol vyberať rôzne formy pre určité obsahy bez toho, aby menil obsah.

Na rozdiel od matematického vzorcu komunikácie v kultúrnej tvorbe sa obsah mení z prvotnej idey (štruktúry predstáv) do svojej konečnej podoby v priebehu tvorby. „Nedokonalosť umeleckého diela nemožno chápať vždy len ako subjektívnu nešikovnosť, ale ... nedokonalosť formy pochádza tiež z nedokonalosti obsahu." (Hegel 1968, 56) Formu neadekvátna dielu preto nemožno vysvetľovať nesprávnym kódovaním informácie, ale nezrelosťou obsahu diela.[19]

---

[19] Podobne sa o kultúrnej expresii vyjadruje aj L. Wittgenstein. Vo Filozofických skúmaniach píše: „Hovoríme 'Jeho hlas mal pravý výraz.' Ak mal nepravý výraz, tak si predstavujeme, akoby za ním stál ešte nejaký. – Navonok ukazuje túto tvár, vnútri je však iný. – To však neznamená, že vtedy, keď je jeho výraz pravý, ukazuje dve rovnaké tváre." (Wittgenstein 1975, 197). Keď je expresia človeka otvorená, srdečná, pravá, a teda úprimná, potom takáto expresia nereprezentuje nejaký objekt alebo nejakú emóciu, ktoré by sa odlišovali od expresie samotnej. Jestvuje len viditeľná expresia, avšak nie už nejaká cudzia idea, pocit, objekt za expresiou. Ľudská expresia nie je prekladom pocitu, emócie, alebo idey, ktoré by jestvovali pred kultúrnou tvorbou, t.j. pred samotným procesom expresie. Hľadanie adekvátnej expresie je teda v tom istom procese aj hľadaním adekvátnej idey, adekvátneho materiálu. O tejto skutočnosti hovorí aj § 335 Filozofických skúmaní: „Oddám sa nejakej nálade a výraz príde." (Wittgenstein 1979, 142)

42

he/she creates them in a material on the basis of his/her preliminary intentions. According to the mathematical theory of communication the production of an artwork would be carried out in two stages: 1. ideal activity in which the artist would choose the meanings and the material, 2. material realisation, in the course of which the artist would connect the meanings with the material.

However, in fact the artist has only seldom a precise idea that he/she later translates into a code in the material of an artwork. From the beginning there mostly stand face to face the artist with a certain unfinished intention and the material. The creation of a cultural artifact, of an artistic object takes place in two, but different stages: 1. origin of the aim of creation (intention, general idea) – here it concerns the ideal activity, 2. forming of an object on the basis of the aim and the change of the aim according to the inner laws of the material – here it concerns the ideal-material activity. In this process not only the selection of the beforehand given ideas takes place, but the aim is developed according to that what is enabled by the material. The meaning of the artwork is not realised before its creation, but it is gradually being finished and acquires its final form only in the process of its realisation. Therefore the meaning of the artwork cannot be separated from the artwork itself.

In the artistic activity the starting structure of ideas changes in order to exist in itself at all. Only in a process of its material realisation it becomes a real existing objective and a meaning of the artwork. By then (in the artist's consciousness) it is only a general and first of all partial and incomplete aim. An object shaped in a certain form (cultural artifact) and an idea of the artwork originate simultaneously. They do not approach one to another as mutually alien one to another. When they are separated they do not represent a shaped object and the idea of the artwork, but only the material and incomplete aim. Only the artistic production gives them their shape and creates their unity – the artwork, artifact.

The aim of the artwork and artistic production is thus often not the mediation of ideas, imaginations and emotions, but rather the creation of certain ideas in material.

If there existed a beforehand given clear goal that should be realised in material, the unity of ideal and material activity in the cultural production would be broken. With this fact also the breaking of the content and form of the cultural artifact is connected. In the classical mathematical communication pattern exists the beforehand given content which in the process of coding gains the material forms. A communication string ignores the fact that the content without a certain form cannot exist. On the basis of a similar separation the creation of the form of the cultural artifact would be more or less a wilful matter. The creator thus could choose various forms for certain contents without changing the content.

Unlike the mathematical pattern of communication the content in the cultural production changes from a very first idea (structure of ideas) to its final form realised in the course of the creation. "The imperfection of an artwork cannot be always understood only as a subjective clumsiness, but ... the

Kultúra teda vystupuje ako expresia v jednote obsahu a formy expresie, v jednote vnútorného pocitu a kultúrneho produktu. Kultúra ako životný štýl, v ktorom fungujú obsahy ľudského vedomia spolu s ich vonkajšími prejavmi, je súčasne tvorbou kultúrneho prostredia. Toto prostredie provokuje a podnecuje vznik ďalších obsahov vedomia. Kultúrne prostredie súčasne poskytuje materiál a vzory pre ďalšie kultúrne produkty. V tomto zmysle je tvorba kultúrnych produktov – čiže expresia človeka – tvorbou kultúrnej tradície.

b) Kultúra ako kolektívne vedomie

Kultúra obsahuje normy, hodnoty, vzorce správaní, informácie, predpisy a ďalšie produkty. Všetky z nich sú založené na skúsenosti sociálnej skupiny. Spolu formujú kolektívne vedomie sociálnej skupiny.[20]

Kultúra ako kolektívne vedomie zohráva dôležitú úlohu v živote spoločnosti. Pomocou nadindividuálnych, resp. interindividuálnych obsahov vo vedomí jednotlivcov prebieha regulácia správania jednotlivcov. S pomocou obsahov kolektívneho vedomia sa indivíduum učí životu v spoločnosti. Pomáha sociálnemu učeniu, ktoré robí z človeka ľudskú bytosť. Sociálne učenie prebieha zväčša bez vonkajšieho donútenia. Kolektívne vedomie zabezpečuje spontánnosť sociálneho učenia. Môže však pôsobiť ako donucovaní mechanizmus: V prípade, ak si indivíduum neosvojilo sociálne normy, môže kolektívne vedomie ostatných členov spoločnosti fungovať ako vonkajšie donútenie prostredníctvom výčitiek, odsudzovania, neprijatia a podobne. Bez sociálneho učenia, t.j. bez preberania skúseností minulých generácií by každý človek bol nútený opakovať celú cestu ľudstva po prítomnosť. Práve sociálne učenie umožňuje, že sociálna skupina odovzdáva svoje skúsenosti nasledujúcim generáciám. Cez kultúru ako kolektívne vedomie prebieha premena kultúrneho prostredia, lebo individuálny tvorca môže reflektovať kultúrnu tradíciu svojho spoločenstva práve pomocou interdindividuálnych prvkov vo svojom vedomí.

Ako pracuje kolektívne vedomie?

V prvom rade reflektuje svet okolo človeka. Kolektívne vedomie nazerá na svet, vyberá z neho tie časti, ktorú sú pre spoločnosť dôležité, ostatné si nevšíma alebo potláča pozornosť smerom k nedôležitým. Triedi tak údaje prichádzajúce zvonku a vyberá tie, ktoré zodpovedajú potrebám či doterajšej histórii spoločnosti.[21] Analyzuje svet, preniká do jeho hĺbky, zbiera dáta o svete.

---

[20] Pripomíname staré argumenty É. Durkheima, ktorý brániac svoju teóriu kolektívneho vedomia zdôrazňoval, že nejde o žiadnu nadindividuálnu substanciu. Kolektívne vedomie jestvuje pochopiteľne len v individuálnych psychikách. Obsahuje však prvky spoločné viacerým členom spoločenstva. Súčasne pramení z interakcií medzi členmi spoločnosti, čím tiež získava nadindividuálny rozmer.

[21] Opäť pripomíname, že všetky tieto procesy prebiehajú len v individuálnych psychikách jednotlivcov.

44

imperfection of the form comes also from the imperfection of the content." (Hegel 1968, 56). The form inadequate to the artwork cannot therefore be explained by the incorrect coding of information, but by the immaturity of the content of the artwork.[19]

The culture is thus presented as the expression in the unity of the content and the form of expression, in the unity of the inner feeling and the cultural product. The culture as a lifestyle, in which there operate the contents of human consciousness together with their outer manifestations, is at the same time the creation of cultural environment. This environment provokes and initiates the origin of further contents of consciousness. The cultural environment provides at the same time the material and patterns for further cultural products. In this sense the creation of cultural products – that is the expression of human being – is the creation of the cultural tradition.

b) Culture as the collective consciousness

The culture contains norms, values, patterns of behaviour, information, rules and other products. All of them are based on the experience of a social group. Altogether they form the collective consciousness of the social group.[20]

The culture as the collective consciousness plays an important role in life of the society. By help of the superindividual, or, interindividual contents in the consciousness of individuals the regulation of behaviour of individuals takes place. By help of the contents of the collective consciousness an individual learns to live the life of the society. It helps a social learning which makes from

---

[19] L. Wtittgeinstein speaks similarly about the cultural expression. In the Philosophical Investigations he writes: "We say: 'His voice had the right expression'. If it had not the right expression we envisage that there is another one behind it. – He shows this face outwardly, but he is different inside.- But it does not mean that when his expression is right he shows two equal faces." (Wittgenstein 1975, 197). When the expression of a man is open, cordial, right and thus sincere, then this expression does not represent some object or some emotion which would differ from the expression itself. There exists only a visible expression but no more some foreign idea, feeling or object behind the expression. Human expression is not the translation of a feeling, emotion or idea, which should exist prior to the cultural creation, i.e. prior to the proper process of expression. Looking for an adequate expression is thus in the same process looking for an adequate idea, adequate material. About this fact speaks also § 335 of the Philosophical Investigations: "I surrender to a mood and expression comes." (Wittgenstein 1979, 142)

[20] We remind here the old arguments of É. Durkheim who defending his theory of the collective consciousness emphasised that it does not concern any superindividual substance. Of course, the collective consciousness exists only in individual psyches. It, however, contains the elements common to the more members of the society. At the same time it issues from the interactions among the members of the society and through this it also obtains a superindividual dimension.

Pretože svet, v ktorom sociálna skupina žije, nie je vôbec len prírodným svetom, spoločnosť reflektuje vo svojom kolektívnom vedomí aj iné sociálne skupiny a analyzuje svoje vlastné aktivity, hodnotí ich, stanovuje nové hodnotové hierarchie a normy pre svoj život. Kolektívne vedomie preto funguje ako sebareflexia spoločnosti, ako tvorba obrazu o sebe samej. Preto vo vedomí každého individuálneho človeka je aj časť obrazu spoločnosti, pocit, predstava o vlastnom spoločenstve.

Tvorba obrazu o sebe samom je súčasne tvorbou vlastnej identity. Spoločnosť si utvára o sebe určité predstavy, určitý názor na seba samú. Je to opäť mozaika názorov jednotlivcov. V ich interakciách však vznikajú spoločné alebo príbuzné predstavy a pocity.[22] Tieto predstavy a pocity sa tiež dostávajú do interakcie a stávajú sa východiskom činnosti jednotlivcov. Cez nich sa obraz spoločnosti o sebe samej stáva jednom z východísk pre aktivity spoločnosti. Pri tvorbe sebaobrazu veľkú úlohu zohrávajú sociálne normy rôznych druhov. Pomocou nich totiž spoločnosti hodnotí samu seba, prípadne cez sebahodnotenie dáva týmto normám inú podobu.

Pri sebahodnotení, pri tvorbe sebareflexie sa v kolektívnom vedomí vytvára sociálna ideológia.[23] Sociálnu ideológiu si spoločnosť vytvára na základe reflexie svojej vlastnej histórie, na základe svojich minulých i súčasných aktivít a na základe svojich momentálnych záujmov. Ideológia sociálnej skupiny reprezentuje syntézu reálneho historického vývinu a momentálnych záujmov či potrieb. Sociálna ideológia je preto síce výrazom momentálnych potrieb, ale nie je ľubovoľná, lebo rešpektuje minulosť spoločnosti. Stanovuje nové ciele pre spoločnosť. Ciele si vyberá s ohľadom na možnosti a schopnosti spoločnosti, ale aj s ohľadom na obraz o sebe samej.

S pomocou obsahov svojho kolektívneho vedomia – hodnôt, noriem, potrieb, vzorcov, predstáv, zážitkov a ďalších – sociálna skupina reguluje život vo svojom vnútri. V kolektívnom vedomí sú zakotvené také predstavy o spoločnosti, ktoré môžu aj bez pomoci právnych sankcií upravovať vzťahy medzi členmi spoločnosti. Sú tam zakotvené aj predstavy o mechanizmoch, ako túto reguláciu uplatňovať. Prostredníctvom kolektívneho vedomia funguje ako sociálna kontrola. Vo vedomí individuálnych členov spoločnosti majú tieto regulatívy podobu noriem, ktoré „treba“, „sa patrí“ dodržiavať. Sú to predstavy o určitých štandardných situáciách, vzorce činnosti, predstavy o odmenách a trestoch, spoločnosťou uznávané zákazy a príkazy. Spoločne umožňujú uplatňovať v reálnom živote obraz spoločnosti o sebe samej a realizovať sociálnu ideológiu.

Sociálna ideológia reflektuje záujmy a potreby sociálnej skupiny, ktoré sa snaží realizovať vnútri spoločnosti i smerom von – preto kolektívne vedomie funguje aj ako nástroj projektovania budúcich aktivít spoločnosti. Vo svojich

---

[22] Príbuznosť týchto predstáv môžeme opísať pomocou termínu L. Wittgensteina rodinné podobnosti.

[23] Pojem ideológia tu nezastupuje donucovací mocenský systém dogmatických tvrdení.

an individual a human being. The social learning mostly takes place without outer compulsion. The collective consciousness secures the spontaneity of social learning. It can act, however, as a means of compulsion: If an individual did not acquire the social norms, the collective consciousness of other members of the society can operate as the outer compulsion through reproaches, condemnation, inacceptance etc. Without the social learning, i.e. without the passing of experience from previous generations every individual would be forced to repeat the whole way of the mankind from the beginning up to the present time. It is just the social learning what enables that a social group passes its experience to the new generations. Through the culture as the collective consciousness the change of a cultural environment takes place because an individual creator can reflect the cultural tradition of his/her society just by help of the interindividual elements in his/her consciousness.

How does the collective consciousness work?

First of all it reflects the world around an individual. The collective consciousness looks at the world, chooses from it the parts which are important for the society, it does not consider the other parts or it suppresses its attention towards those unimportant. It thus classifies the data coming from the outside and selects those which corresponds with the needs or with the up to now existing history of the society.[21] It analyses the world, penetrates into its depth, collects data about the world.

Since the world in which a social group lives is not at all only the natural world, the society reflects in its collective consciousness also other social groups and analyses its own activities, evaluates them, sets the new values hierarchies and norms of its life. The collective consciousness therefore works as a self-reflection of the society, as the creation of a picture of it itself. Thus the consciousness of every individual contains also a part of the picture of society, a feeling, an idea about the society.

The creation of the picture of oneself is at the same time the creation of one's own identity. The society creates certain ideas, certain opinion about itself. It is again a mosaic of opinions of individuals. However, in their interactions arise the common or related ideas and feelings.[22] These ideas and feelings also get into interaction and become the starting point of the activity of individuals. Through them a picture of the society about it itself becomes one of the starting points of the activities of the society. In the creation of a self-picture a great role play the social norms of various kinds. That is to say that by help of them the society evaluates itself or through the self-evaluation it gives these norms another form.

In the process of self-evaluation, in the creation of self-reflection the social

---

[21] We remind once again that all these processes take place only in the psyches of individuals.

[22] We can describe the relationship of these ideas by help of a term by L. Wittgenstein called family resemblances.

kultúrnych produktoch si neustále nanovo utvára projekty, ktorých realizácia je žiadúca.

Kultúra ako kolektívne vedomie teda plní množstvo funkcií, od reflexie sveta až po projekty budúcich aktivít. Umožňuje jej to skutočnosť, že obsahuje skúsenosť spoločenstva a súčasne má – ako každé vedomie – odstup od reality. Zároveň nie je svojbytnou substanciou, ale jestvuje len v podobách vedomí individuálnych členov spoločnosti. Kolektívne vedomie je obrovskou množinou individuálnych vedomí. To mu umožňuje neustále prijímať obrovské množstvo nových podnetov, lebo ich prijíma každý člen skupiny. V sociálnej a kultúrnej interakcii sa tieto podnety obrusujú, vymieňajú, analyzujú a spresňujú. Môžu preto vstupovať do iných individuálnych vedomí, a tým pôsobiť na väčší okruh členov spoločnosti. V tejto interakcii sa kultúra stále znovu formuje, pretože do nej prichádzajú stále nové kultúrne produkty.

Funkcia kolektívneho vedomia teda nie je bezvýznamnou funkciou kultúry. Len prostredníctvom tejto funkcie môže mať kultúra zmysel. Bez nej by predošlá funkcia bola zbytočná: Komunikovať a vyjadrovať obsahy svojho vedomia bez toho, aby sa nejakým spôsobom tieto obsahy nestali spoločným vlastníctvom (čiže súčasťou kolektívneho vedomia) by nemalo zmysel. Bez funkcie kolektívneho vedomia by sa však zasa posledná funkcia kultúry nemohla rozvinúť: Bez fungovania kolektívneho vedomia, cez ktoré sa obrazy o svete a o spoločnosti prenášajú z generácie na generáciu, zo skupiny na skupinu, by nemohla fungovať ani integratívno-diferenciačná funkcia kultúry.

c) Integratívno-diferenciačná funkcia

K podstatným charakteristikám kultúry patrí jej pôsobenie smerom k integrácii a k diferenciácii spoločenstva. Táto dvojitá funkcia priamo vyplýva zo skutočnosti, že v kultúre si spoločenstvo formuje a odovzdáva svoju sociálnu skúsenosť. Zoberme si estetickú kultúru (t.j. tie druhy kultúrnych produktov, ktoré v sebe nesú estetické hodnoty) ako model: „Estetická kultúra znamená typ a úroveň účastí indivídua alebo určitej skupiny na systéme estetických hodnôt a umeleckých produktov, ktoré sú sociálne objektivizované, akceptované a fungujú v danej spoločnosti. Toto predpokladá osvojenie zodpovedajúcich zručností, formovanie vhodných postojov a získanie určitých skúseností." (Gołaszewska 1995, 11)

Skutočnosť, že indivíduum alebo skupina majú účasť na určitom systéme hodnôt (t.j. chápu ich, vytvárajú ich, vymieňajú si ich a pod.), znamená, že tieto hodnoty považujú za svoje vlastné. Osvojili si ich tým, že ich vytvorili (napríklad estetickým formovaním obydlia), že ich vnímajú v práci alebo v čase zábavy. Takéto hodnoty sú súčasťou duchovného sveta danej skupiny alebo určitého indivídua. Zrkadlia duchovný svet sociálnej skupiny, prípadne ho podnecujú, poskytujú príjemné alebo nepríjemné zážitky, uspokojujú túžby. Takéto estetické a iné kultúrne hodnoty tak fungujú ako vyjadrenie a objektivizácia myšlienkového, duchovného sveta danej spoločnosti. Sú súčasťou

48

ideology in the collective consciousness is developed.[23] The social ideology is created by the society on the basis of the reflection of its own history, on the basis of its past and present activities and on the basis of its momentary interests or needs. Although the social ideology is thus the expression of momentary needs, it is not arbitrary because it respects the past of the society. It sets new aims for the society. The aims are chosen with regard to the possibilities and abilities of the society but also with regard to the picture of it itself.

By help of the contents of its collective consciousness – values, norms, needs, patterns, ideas, experience and others – a social group regulates the life inside it. In the collective consciousness there are anchored such ideas about the society which can also without help of legal sanctions settle the relations among members of the society. Besides, there are anchored also the ideas about the mechanisms how to apply this regulation. Through the collective consciousness it works as a social control. In the consciousness of individual members of the society these regulations have a form of the norms which "must be" or "is proper" to observe. Those are the ideas about certain standard situations, patterns of activities, ideas about the rewards and punishment, by the society acknowledged prohibitions and orders. They together make possible the application of the picture of the society in the real life and the realisation of the social ideology.

The social ideology reflects the interests and needs of a social group which it strives to realise inside the society as well as outside of it – therefore the collective consciousness works also as an instrument of the projection of future activities of the society. In its cultural products it constantly creates the projects the realisation of which is desirable.

The culture as the collective consciousness therefore fulfils many functions, from the reflection of the world to the projects of future activities. It is enabled by the fact that it contains the experience of the society and at the same time it has – as every consciousness – a distance from reality. At the same time it is not an independent substance but it exists only in forms of the consciousness of individual members of the society. The collective consciousness is a huge set of individual consciousness. This constantly enables it to accept a big amount of the new incentives because they are accepted by every member of the society. In the social and cultural interaction these incentives are adapted, changed, analysed and specified. Therefore they can enter the other individual consciousness and thus influence a bigger circle of members of the society. In this interaction the culture is formed again and again because it constantly gets the new cultural products.

The function of the collective consciousness is thus not the unimportant function of culture. Only through this function the culture can have a sense. Without it the previous function would be needless. To communicate and

---

[23] The term ideology does not substitute here a compulsive power system of dogmatic proclamations.

sebaobrazu spoločnosti, pomáhajú jej definovať, kým ona je, aký je jej duchovný svet. Pomáhajú šíriť tento obraz medzi členov spoločnosti. Kultúrne predmety, ktoré sa v spoločnosti využívajú; kultúrne hodnoty, ktoré spoločnosť vyznáva; postoje, ktoré spoločnosť zastáva; kultúrne zručnosti, ktoré si spoločnosť pestuje: to všetko sa šíri medzi členmi spoločnosti, sociálnej skupiny. Tým sa zabezpečuje, že celá sociálna skupina vyznáva podobné hodnoty, pestuje si podobné zručnosti atď. S ich pomocou sa tak podporuje, udržuje a rozvíja sociálna kohézia skupiny. Kultúra pomáha pri integrácii spoločnosti ako jedného celku.

Pre túto integračnú funkciu kultúry spoločnosť využíva svoje sociálne inštitúcie, ako je vzdelávanie, rodina, partnerské skupiny, komunikácia a ďalšie. Zo spôsobu využívania sociálnych inštitúcií pre integratívnu funkciu potom vyplýva, či spoločnosť preferuje voľnú integráciu zloženú na dobrovoľnosti svojich členov; alebo či preferuje pevnú integráciu, viac pod tlakom vedenia spoločnosti a s obmedzovaním slobodnej vôle svojich členov. Napríklad vo vzdelávaní sa môžu zreteľne uprednostňovať len určité estetické hodnoty z kultúrnej tradície spoločnosti. Alebo je možné vybudovať vzdelávací systém tak, že sa podporuje individuálny výber estetických hodnôt. V obidvoch prípadoch sa však pomocou estetických hodnôt posilňuje kohézia sociálnej skupiny.

Spoločnosť si šíri svoje kultúrne hodnoty medzi svojich členov aj sa snaží, aby si ich osvojili ďalšie generácie. Kultúra preto môže integrovať spoločnosť dvoma spôsobmi, synchronicky aj diachronicky.

Synchronická integrácia znamená, že kohézia spoločnosti sa zabezpečuje prostredníctvom hodnôt, noriem, hodnotových hierarchií a kultúrnych produktov šírených medzi súčasných členov spoločnosti. Sociálna skupina si tak buduje kultúrnu identitu[24] tým, že jednotlivci spoznávajú kultúrne produkty a hodnoty spoločnosti. Súčasne si osvojujú ich určité hodnotenie týchto produktov, ako aj spôsoby hodnotenia platné v danej sociálnej skupine.

Kultúra je prostriedkom sebareflexie sociálnej skupiny (viď predošlú časť) – cez sebareflexiu a cez šírenie tejto reflexie medzi členov skupiny sa skupina duchovne (myšlienkovo) regeneruje a rozvíja. Uvedomuje si samu seba a stará sa o to, aby si túto sebaidentitu uvedomovali všetci jej členovia.

Sociálna skupina integruje svojich členov s pomocou svojej kultúry do viac-menej jednoliatej skupiny. Členovia skupiny spoznávajú a hodnotia kultúrnu identitu skupiny, a prijímajú ju za svoju. Súčasne do nej vnášajú svoj vklad, a tým ju postupne menia. Integračná funkcia v sebe preto nesie aj postupnú premenu kultúry.

Diachronická integrácia znamená, že spoločnosť odovzdáva svoje hodnotové hierarchie, svoje kultúrne produkty ďalším generáciám. Uskutočňuje sa to najmä v cieľavedomej výchove, vo formálnom školstve aj v neformálnom individuálnom vzdelávaní novej generácie. Pod neformálnym vzdelávaním si môžeme predstaviť napríklad aj odovzdávanie skupinových ideálov novému

---

[24] O kultúrnej identite viď ďalšiu časť tejto knižky.

50

express the contents of one's own consciousness without their becoming a common property in some way (that means a part of the collective consciousness) would be senseless. On the other side, without the function of the collective consciousness the last function of culture could not be developed. Without functioning of the collective consciousness through which the pictures of the world and society are passed from generation to generation, from a group to a group neither the integrative-differential function of culture could work.

c) Integrative-differential function

To the principal characteristics of culture belongs its impact upon the integration and differentiation of the society. This double function directly comes out of the fact that in culture the society forms and passes its social experience. Let's take the aesthetic culture (i.e. that sorts of cultural products that bear in itself aesthetic values) as a model: "Aesthetic culture signifies the type and level of an individual's or a definite group's participation in the system of aesthetic values and artistic goods socially objectivised, accepted and functioning in a given society. This assumes the acquisition of appropriate skills, formation of proper attitudes, and having experiences of a particular kind." (Gołaszewska 1995, 11)

The fact that an individual or a group participates in a certain system of values (i.e. they understand them, create them, change them, etc.) means that they take these values as their own. They acquired them by their creation (e.g. by aesthetic formation of a dwelling), by appreciating them in work or in amusement. Such values are a part of the spiritual life of the given group or a certain individual. They mirror the spiritual life of a social group or initiate it, provide pleasant or unpleasant experience, satiate desires. Such aesthetic and other cultural values thus work as the expression and objectivisation of the spiritual world of a given society. They are a part of the self-picture of the society, help it to define how its spiritual life looks like. They help to spread this picture among the members of the society. The cultural objects which are used in the society, cultural values acknowledged by the society, attitudes held by the society, cultural skills developed in the society – this all is disseminated among the members of the society, of the social group. By this it is secured that the whole social group acknowledges similar values, develops similar skills, etc. By their help a social cohesion of the group is supported, maintained and developed. The culture helps to integrate the society as one cohesive unit.

For this integration function of culture the society uses its social institutions such as education, family, partner groups, communication and others. From the way of use of social institutions for the integrative function then comes out whether the society prefers a free integration based on a voluntary approach of its members, or a firm integration that is more under the pressure of the

členovi skupiny skinhead. Tento proces prebieha mimo školy a mnohokrát neuvedomene. Jeho výsledky sú však rovnako hlboké ako výsledky práce školy. Takýto proces je totiž hlboko prepojený s individuálnymi potrebami človeka, často hlbšie ako formálny školský systém.

Cez podobnú neformálnu integráciu sa kultúra stáva skutočne hlboko založeným systémom v živote človeka. „Pre priemerného človeka sú limity jeho kultúry ak aj nie limitmi jeho sveta, v každom prípade limitmi jeho schopnosti zamestnať sa, jeho sociálnej akceptability, jeho dôstojnosti, efektívnej spolupráce s inými a jeho občianstva." (Gellner 1996, 107)

Odovzdanie kultúry ďalšej generácii je sebazáchovným procesom. Bez neho kultúra, a tým aj spoločenstvo zanikajú, prípadne sú kultúrne asimilované. Integrácia novej generácie do kultúry spoločenstva má preto zásadný existenčný význam v živote, čo vidno na dôkladnom budovaní formálnych školských systémov, alebo na význame, aký rôzne kultúry pripisujú iniciačným obradom.[25]

Kultúra, ktorá sa v bežnom povedomí zvykne považovať za príjemný ale nadbytočný luxus, teda môže cez diachronickú integráciu spoločnosti plniť takú istú dôležitú funkciu, ako ekonomické zabezpečenie existencie spoločnosti.

Prežitie je však možné len tým, že sa spoločenstvo prispôsobuje novým životným podmienkam. Kultúra funguje podobným spôsobom. Každá nová generácia je síce objektom výchovy – predošlé generácie jej odovzdávajú svoju úroveň kultúry. Nová generácia si ju osvojuje, ale súčasne prichádza s novými nápadmi, novými produktmi a novými hodnotami. Mnohokrát sa vzpierajú staršej kultúre. V konečnom dôsledku však spôsobia určitý posun v kultúre spoločenstva – posun, ktorý rešpektuje nové životné podmienky a pomáha pri ich formovaní.

Diachronická integrácia je tak súčasne procesom, ktorý posúva kultúrnu identitu. Integruje spoločnosť len za tú cenu, že ju súčasne mení. Integračná funkcia kultúry teda aj z tohoto hľadiska v sebe nesie postupnú premenu kultúry.

Integračná funkcia nefunguje bez diferenciačnej. Pochopiť kultúrne hodnoty sociálnej skupiny ako svoje vlastné môže indivíduum len vtedy, ak ich súčasne odlíši od hodnôt inej sociálnej skupiny. Už aj pri vlastnom osvojovaní týchto hodnôt musí rátať s tým, že si osvojuje hodnoty odlišné od iných hodnôt – lebo kvôli tomu si ich vybral a prijíma za svoje.

Odlíšením svojich (skupinových) hodnôt od hodnôt iných skupín človek definuje svoju sociálnu a kultúrnu identitu. Pomáha mu pri tom jeho vlastná sociálna skupina, ktorá mu prezentuje jej hodnoty ako odlišné od hodnôt iných. V procese svojej integrácie pomocou kultúry sa skupina súčasne dife-

---

[25] Porov. napríklad promóciu na záver univerzitného štúdia. Je to veľmi dôležitý iniciačný obrad, pretože ním univerzita potvrdzuje, že indivíduum si osvojilo kultúrne hodnoty na vysokej úrovni a stáva sa právoplatným členom spoločnosti, t.j. môže pracovať na určitých postoch.

management of the society and limits the free will of its members. For example in education there can be clearly preferred only certain aesthetic values from the cultural tradition of the society. Or it is possible to build a system of education in that way that it supports an individual selection of aesthetic values. However, in both cases the cohesion of a social group is strengthened by help of aesthetic values.

The society disseminates its cultural values among its members and it strives for their adaptation also by further generations. The culture can therefore integrate the society in two ways, synchronically and diachronically.

The synchronical integration means that the cohesion of the society is secured through the values, norms, values hierarchies and cultural products disseminated among the present members of the society. The social group thus build its cultural identity[24] in that way that the individuals become acquainted with the cultural products and values of the society. At the same time they adopt a certain evaluation of these products as well as the ways of evaluation valid in the given social group.

The culture is a means of the self-reflection of a social group (see the previous part) – through the self-reflection and dissemination of this reflection among the group's members the group spiritually (as the thoughts is concerned) regenerates and develops. It becomes aware of itself and cares so as also other members were aware of it. The social group integrates its members by help of its culture in a more or less compact group. Members of the group get to know and evaluate the cultural identity and adopt it. At the same time they bring in it their own contribution and thus change it. The integrative function thus bears in itself also a gradual change of the culture.

The diachronic integration means that the society passes its values hierarchies, its cultural products to further generations. It is realised first of all in the purposeful education, in the formal school system as well as in the informal individual education of a new generation. Under the informal education we can imagine for example the passing of the group ideals to a new member of the skinhead's group. This process takes place out of schools and is many times unaware. Its results, however, are equally deep as the results of the work of a school. It is because such process is deeply interconnected with individual needs of a man, often deeper than the formal school system.

Through the similar informal integration the culture becomes really a deeply set up system in life of a man. "For the average person, the limits of his culture are, if not quite the limits of the world, at any rate the limits of his employability, social acceptability, dignity, effective participation and citizenship." (Gellner 1996, 107)

The passing of culture to the next generation is a self-preservation process. Without it the culture and thus also the society pass away, or, they are culturally assimilated. The integration of a new generation in culture of the

---

[24] About the cultural identity see the next part of this book.

rencuje od iných skupín – t.j. smerom von. V tom istom momente diferencuje aj medzi svojimi členmi – t.j. smerom dnu. Členov skupiny diferencuje na *základe toho, čo si osvojili, koľko a ako hlboko si osvojili* a podobne. Integračná funkcia kultúry je preto diferenciačnou smerom navonok – voči iným kultúram, aj smerom dnu – voči sebe samej, voči vlastnej sociálnej skupine.

Diferencovať sa v kultúre od inej sociálnej skupiny však vôbec nie je jednoduchým procesom, lebo jestvuje množstvo tzv. všeľudských hodnôt. „Niektoré formálne charakteristiky skutočne môžu kvázi-univerzálne pripomínať jednu alebo viac základných ľudských hodnôt. ... takéto formy môžu mať navyše aj medzikultúrny estetický význam." (Van Damme 1996, 101) Môžu to byť také kultúrne hodnoty ako novosť, jasnosť, symetria, vyváženosť a ďalšie. Podobné charakteristiky a hodnoty sa vyskytujú v kultúrach rôznych epoch alebo rôznych krajín, niekedy dlhodobo a na veľkom priestore, inokedy v kratšom čase a na relatívne menšom priestore.[26] Niekedy sa pri analýzach kultúrnych produktov rôznych epoch zdá, akoby sa motívy, prístupy či hodnoty neustále vracali a objavovali znova.[27]

Sociálna skupina si pri budovaní svojej kultúrnej identity a pri kultúrnej integrácii svojich členov o to viac musí uvedomovať svoju odlišnosť od týchto „všeľudských" motívov a hodnôt. Niekedy ich začlení do svojej sústavy hodnôt a integruje sa aj na ich základe,. Inokedy niektoré z nich vylúči a integruje sa v protiklade k nim. Niekedy diferencuje svojich členov podľa toho, do akej miery sa u nich integrovali tieto „všeľudské" hodnoty. Sociálna skupina sa integruje tým, že sa diferencuje.

Preto integračná a diferenciačná funkcia nie sú dvoma odlišnými funkciami kultúry. Sú len dvoma stránkami jednej a tej istej funkcie. Kultúra vždy funguje zároveň smerom integrácii spoločnosti aj smerom k jej vonkajšej či vnútornej diferenciácii.

---

[26] Mnohé z nich by sme mohli opísať ako archetypy C. G. Junga.

[27] Ide tu o problém univerzálnych hodnôt. Je to však problém, ktorého rozsah a hĺbka presahujú tému tejto knižky. Spomíname ho tu len zbežne v súvislosti s diferenciačnou funkciou kultúry.

society has therefore a principal existential importance in life what can be seen in a precise building of the school systems or in the importance that various cultures ascribe to the initiation ceremonies.[25]

The culture that is in a common consciousness usually considered to be a pleasant but superfluous luxury can thus through the diachronic integration fulfil an equally important function as the economic insurance of the existence of the society.

The living through is, however, possible only when the society adapts to the new living conditions. The culture works in a similar way. Although every new generation is an object of education – the previous generations pass to it their level of culture. A new generation acquires it but at the same time comes with new ideas, new products and new values. Many times they revolt against the older culture. However, in a final result they cause a certain shift in the culture of the society – it is the shift that respects the new living conditions and helps to form them.

The diachronic integration is thus also the process shifting the cultural identity. It integrates the society only at the cost that the society changes at the same time. The integrative function of the culture bears thus in itself also a gradual change of the culture.

The integrative function does not work without the differential function. An individual can understand the cultural values of a social group as his own only when he/she at the same time differentiates them from the values of other social group. In the adoption of these values he/she must count with the fact that he/she adopts the values which are different from other values – because this is just why he/she chooses them and adopts as his/her own.

By differentiating of one's own (group) values from the values of another groups human being defines its social and cultural identity. In this process he/she gets help from his/her own social group that presents him/her its values as different from other values. In the process of its integration through the culture the group at the same time differentiate itself from other groups – i.e. outwards. In the same moment it differentiates also among its members – i.e. inwards. It differentiates the members of the group on the basis of what they have acquired, how much and how deeply, etc. The integrative function of culture is therefore the differentiative in the outward direction – towards other cultures, and also in the inward direction – towards itself and its own social group.

To differentiate in culture one's own social group from another is not a simple process at all because there exists a great number of so called universal values. "Some formal characteristics may indeed quasi-universally evoke one or more fundamental human values. ...the forms in questions are likely to additionally have a transcultural aesthetic appeal." (Van Damme 1996, 101) Those can be such cultural values as the novelty, clarity, symmetry, balance, etc. Similar characteristics and values occur in cultures of various epochs or countries, sometimes for a long time and in a big space, another time in a shorter time span and in a relatively smaller space.[26] In the analyses of the cultural products in various epochs it sometimes seems that the motives, approaches or values constantly came back and appeared once again.[27]

---

[25] Compare for example the graduation ceremony at the end of the university study. It is a very important initiation ceremony because the university confirms by it that an individual has adopted the cultural values on a high level and becomes a rightful member of the society, i.e. he/she can work in certain professional positions.

A social group in the process of building its culture and in the process of the cultural integration of its members must thus be much more aware of its difference from these "universal" motives and values. Sometimes it incorporates them in its own system of values and integrates itself also on their basis. Another time it excludes some of them and integrates itself in a contradiction to them. Sometimes a group differentiates its members according to an extent to which these "universal" values were integrated in them. The social group is integrated by its differentiation.

This is why the integrative and differentiative functions are not two different functions of culture. They are only two sides of the same function. The culture always acts towards the integration of the society and at the same time towards its outer or inner differentiation.

---

[26] We could many of them describe as the archetypes of C. G. Jung.

[27] It concerns the problem of universal values. But it is the problem the extent and depth of which overreaches the theme of this book. We mention it here only briefly in connection with the differential function of culture.

III. Stratifikácia kultúry

a) *Štruktúra kultúry*

Žiadna kultúra nie je homogénnym systémom. Jednotlivé jej zložky plnia rozdielne funkcie, pracujú s rôznym materiálom a s rôznymi semiotickými systémami, preferujú rozličné hodnoty a normy. V každej spoločnosti funguje viacero životných štýlov,[28] ktoré spolu komunikujú, prenikajú cez seba. Ich život sa vyvíja v zložitých vzťahoch.

V spoločnosti preto nejestvuje jedna kultúra alebo jedna homogénna kultúra. Tak ako sa každá spoločnosť člení na rôzne skupiny a vrstvy, tak sa aj kultúra člení na ďalšie súperiace či spolupracujúce kultúrne vrstvy. V súčasnej Európe môžeme rozpoznať štyri hlavné kultúrne vrstvy – dominantnú, konzervatívnu, alternatívne a marginálne kultúry.[29]

A. Dominantná kultúra

Je založená na dominantnom životnom štýle prevažne stredných sociálnych vrstiev. Najširšie vrstvy obyvateľstva ju uznávajú ako platnú a hodnú nasledovania. Jej nositelia ju považujú za tú vrstvu kultúry, ktorá prenáša do budúcnosti hlavnú časť kultúrneho dedičstva minulosti. Je úzko spojená s technologickou a racionalistickou civilizáciou súčasnej Európy. Možno v nej rozoznať tri rozličné vrstvy:

- Štandardná kultúra. Je najviac (až masovo) rozšírená. Je to orientácia na ľahko konzumovateľné kultúrne produkty, napr. na tzv. stredný prúd populárnej hudby, bestsellery a paperbakovú populárnu literatúru. Jej základná orientácia je teda spotrebná, bez väčších snáh o vysoko tvorivé výkony a bez zásadného spochybňovania tzv. uznaných hodnôt. Je to kultúra umiernená, jej nositelia sa snažia začleniť do spoločnosti. Pri tom im zásadným spôsobom pomáhajú masmédiá, ktoré pre nositeľov tejto kultúry predstavujú dôležitú autoritu. Masmédia v značnej miere formujú štandardnú kultúru, pričom jej obsahy aj formy často premieňajú na masovú kultúru.
- Elitná kultúra. Jej nositeľmi sú ľudia blízki vládnúcej špičke a tvorivej inteligencii. Prejavuje sa tu snaha o vysokú kultúrnu úroveň, ktorej sprievodným znakom býva často aj vyššia materiálna úroveň. Dôraz sa kladie na udržanie jestvujúceho statusu. Nositelia tejto kultúry prejavujú isté vedomie výlučnosti – avšak v rámci uznaných štandardov. Oproti štandardnej kultúre si elitná cieľavedome vyberá tzv. vysoké kultúrne

---

[28] K životnému štýlu a jeho vzťahu ku kultúre – viď prvú časť tejto knižky.

[29] Využívame upravené členenie podľa Svitek 1990, 78-96.

III. Stratification of culture

a) Structure of culture

There is no culture that should be a homogeneous system. Its individual components fulfill different functions, they work with various materials and various semiotic systems and prefer various values and norms. In every society there operate more styles of life[28], that communicate with each other and penetrate through each other. Their life develops in complicated relations.

In the society therefore does not exist one culture or one homogeneous culture. In the same way as every society is divided into various groups and strata, also the culture is composed of the layers that either compete or cooperate. In the present Europe we can find four main cultural layers – dominant culture, conservative culture, alternative cultures and marginal cultures.[29]

A. Dominant culture

It is based on a dominant style of life mostly of the middle social strata. The broadest strata of inhabitants accept it as valid and worth of following. Its bearers consider it to be a layer of culture which transfers the main part of the cultural heritage of the past into the future. It is closely connected with technological and rationalistic civilization of the present Europe. It is possible to recognize in it three various layers:

- Standard culture. It is the most (even mass) widespread culture. It is an orientation at the cultural products that can be easily consumed, e.g. a middle stream of popular music, bestsellers and paperback popular literature. Thus its basic orientation is a consuming one, without greater efforts to achieve the highly creative performances and having no doubts about the so called acknowledged values. It is a moderate culture, its bearers strives to be incorporated in the society. In this process they get a big assistance from the mass media, that represent for them an important authority. The mass media form in a great extent the standard culture and often change its contents and forms into the mass culture.
- Élite culture. Its bearers are people close to the governmental top and to the creative intelligence. Here we can see an effort towards achieving a high cultural level. The accompanying characteristic of which is often also a higher material level. The emphasis is laid on maintaining of the

---

[28] On a style of life and its relation to culture – see the first part of this book.

[29] We are using here an adapted classification according to Svítek 1990, 78-96

hodnoty. V rámci uznávaných štandardov sa tu prejavujú aj snahy o vyššie tvorivé výkony.

- Kultúra mládeže. Ide prevažne o deti rodičov z predošlých dvoch skupín. Preferujú sa tu hodnoty skupiny, v rámci všeobecne uznávaných štandardov dochádza k častej rebélii. Napriek tomu sa táto skupina orientuje na hodnoty všeobecne známe a mnohokrát ponúkané masmédiami. Je to kultúra, v ktorej majú dôležité miesto práve masmédiá (a zvlášť film spolu so zvukovými nosičmi) – hudbe patrí privilegované postavenie. Spolu s hudbou, hudobnými a módnymi časopismi patrí dobrodružná literatúra a literatúra science fiction k hlavným zásobárňam kultúrnych podnetov. Nezanedbateľné miesto v tejto kultúre patrí zábave.

B. Konzervatívna kultúra

Je to kultúra orientovaná na zachovanie tradičných hodnôt, ktoré sú pre jej nositeľov prakticky nespochybniteľné. Neprichádzajú do nej zásadné nové podnety. Ak táto kultúra získava nové podnety, tak tie sem prichádzajú predovšetkým zo štandardnej kultúry. Hoci nositelia konzervatívnej kultúry majú blízko k štandardnej, predsa zostávajú relatívne uzavretou sociálnou skupinou, v dôsledku čoho aj ich kultúra je uzavretá do seba. Patria sem hlavne dve skupiny:

- Kultúra tradičnej dediny a oblastí mimo hlavných komunikačných ťahov, oblasti vzdialené od kultúrnych a civilizačných centier (remote areas). V týchto oblastiach jestvujú veľmi obmedzené možnosti kultúrnych a informačných zdrojov, komunikácia s okolím je obmedzená. Vpád satelitnej televízie trochu túto kultúru posúva smerom ku štandardnej. Stále však v nej zostáva pevné povedomie nespochybniteľnosti tradičných hodnôt, ktoré v štandardnej kultúre dominantného typu predsa len nie je také pevné.
- Kultúra etnických skupín. Tieto skupiny niekedy žijú aj vo veľkých urbanistických centrách. Odlišnosť od dominantného etnika ich vedie k tomu, aby sa vo svojej kultúre orientovali dovnútra vlastnej tradície. Len málo kultúrnych podnetov prijímajú z okolia. Navyše ako reakcia na dominanciu kultúry iného etnika ich sebaobranný reflex ešte posilňuje naviazanosť na vlastné, tradičné kultúrne hodnoty.

Konzervatívnosť týchto dvoch kultúr posilňuje aj fakt, že mnohokrát ich príslušníci žijú na riedko osídlenom území, kde je komunikácia medzi skupinami (i jednotlivcami) dosť ťažká. Nezriedka týmto skupinám chýba systém školstva fungujúci na báze ich materinského jazyka. Prejavuje sa u nich aj nedostatok vlastných informačných zdrojov a nedostatok príslušníkov elitnej kultúry, ktorí by aktívne a tvorivo rozvíjali zakonzervovanú tradíciu.

existing status. The bearers of this culture manifest a certain awareness of exclusiveness – but in the framework of the acknowledged standards. In comparison with the standard culture here exists also an endeavor to achieve the higher creative performances.

- Culture of youth. It concerns mostly the children of parents from the above mentioned groups. Here the values of the group are preferred and in the framework of generally acknowledged standards there often appears a rebellion. In spite of this, the group is orientated at the values which are generally known and many times offered by the mass media. It is the culture, in which an important place occupied just the mass media (and especially a movie together with soundtracks) – the music is given a privileged position. Together with music, musical and modern magazines, the adventurous literature and science fiction literature belong to the main sources of cultural incentives. Not less important in this culture is the entertainment.

B. Conservative culture

It is the culture orientated at the maintenance of traditional values about which its bearers practically do not doubt. The new, essential incentives do not enter this culture. Although the bearers of the conservative culture are close to the standard one, they are still a relatively closed social group and consequently also their culture is closed in itself. Here belong two groups:

- Culture of a traditional village and the culture of remote areas, areas that are far from the cultural and civilization centers. In these areas there exist very limited possibilities of cultural and information sources and the communication with the surroundings is limited as well. The invasion of a satellite television shifts this culture a little bit towards the standard culture. But there is still a strong awareness of the indisputability of traditional values which is not so strong in the standard culture of the dominant type.
- Culture of ethnic groups. These groups live sometimes also in the big urban centers. The difference from the dominant ethnic group leads them to the orientation inside their own tradition. They accept only a small number of cultural incentives from their surroundings. Besides, as a reaction to the dominant culture of a different ethnic group their self-defending reflex even strengthens their links with their own, traditional cultural values.

A conservative character of these two cultures is strengthened also by the fact, that many times their members live in a sparsely populated territory, where the communication among groups (and among individuals) is very difficult. Many times there is also missing a school system that would be based on their mother tongue. There is a shortage of their own information sources and a shortage of representatives of the élite culture who could actively and creatively develop the preserved tradition.

C. Alternatívne kultúry

Niekedy sa nazývajú aj kontrakultúry, prípadne subkultúry. Rôzne názvy v podstate len zdôrazňujú rôzne vlastnosti týchto kultúr. „Kontrakultúra“ znamená, že tieto kultúry sa často obracajú proti dominantnej. Nie je to však presné, pretože pre príslušníkov niektorých z týchto kultúr dominantná nestojí za to, aby sa ňou zoaberali. „Subkultúra“ zasa označuje, že ide o kultúry, ktoré sú v menšine oproti dominantnej. Tento termín tiež nepovažujeme za presný, lebo napovedá, akoby tieto kultúry boli len menšou súčasťou dominantnej. To v niektorých prípadoch neplatí vôbec.

Pojem alternatívne kultúry sme zvolili preto, lebo pôsobí neutrálne. Napovedá síce, že ide o alternatívu voči niečomu – teda pravdepodobne voči dominantnej kultúre. Necháva však otvorenú aj možnosť alternatívy voči inej alternatíve a necháva aj otvorenú možnosť pre rôzne otvorené vzťahy k iným kultúram.

Alternatívne kultúry sú v Európe posledného storočia veľmi pestré. Ťažko ich možno presne klasifikovať, lebo neustále vznikajú a zanikajú, pričom mnohé z nich vôbec nemajú presné kontúry. Preto nasledujúca klasifikácia bude veľmi nepresná a slúži len ako pomôcka pre lepšie pochopenie ich miesta v živote kultúry v komunikácii kultúr. Všetky konkrétne kultúry, ktoré tu uvedieme, budú slúžiť len ako príklad. Do každej z nasledujúcich skupín možno zahrnúť mnoho ďalších konkrétnych alternatívnych kultúr.[30]

- Beatnici a hippies. Alternatívne kultúry, ktoré sa obrátili proti etablovaným hodnotám tzv. establishmentu. Cieľavedome si budovali neformálne nekonformné správanie, vyraďovali sa z formálnych štruktúr ostatnej spoločnosti. Základnou hodnotou bola snaha o autentickosť, o život podľa svojho svedomia a snaha o sebavyjadrenie, pri čom často pomáhali drogy a orientácia na ázijské kultúry. Zostali uzavreté do seba. Nositeľmi týchto kultúr boli v prvom rade školská a študentská mládež a intelektuáli.
- „Rocková“ kultúra mládeže. Podobne odmieta etablovanú a štandardne uznávané hodnoty, nie však s pomocou takej radikálnej zmeny životného štýlu ako predošlé alternatívy. V podstate sa buduje okolo imidžu hviezd hudobného veľkopriemyslu, vyhľadáva však aj také hodnoty, ktoré nie sú v centre záujmu masmédií. Jej súčasťou sú aj izolované aktivity, ako graffiti. Oproti prvej skupine má oveľa bližšie k rešpektovaniu formálnych štruktúr. Jej nositeľmi je tiež hlavne školská a študentská mládež.
- Punk a skinheads. Hoci tieto dve kultúry sa často stretávajú v prudkých konfliktoch, predsa ich charakteristiky sú v mnohom príbuzné. Vyrastajú z radikálneho odmietania štandardnej kultúry až po pokusu o provokáciu. Pocity deziluzie tu hrajú veľkú úlohu. Skupiny sú oveľa homogénnejšie ako pri predošlých kultúrach. Tak ako hippies, aj punk a skinheads

---

[30] Pri tomto členení pracujeme s upravenou verziou klasifikácie J. Svíteka.

C. Alternative cultures

Sometimes they are also called the counter-cultures, or the sub-cultures. Various titles basically only emphasize various characters of these cultures. The "counter-culture" means, that these cultures often turn against the dominant one. But it is not precise, because for the members of some of these cultures the dominant culture is not worthy of their consideration. The "subculture" indicates, that it concerns the cultures, which are in comparison with the dominant culture in a minority position. We do not take this term as precise because it indicates as these cultures were only a lesser part of the dominant one. In some cases this cannot be applied at all.

We have chosen a term of alternative culture because it seems to be neutral, even though it indicates that it concerns an alternative to something – that means probably to the dominant culture. It leaves, however, open also a possibility of the alternative to the other alternative as well as the possibility for various open relations to other cultures.

Alternative cultures in Europe of the last century are very motley. They can be hardly precisely classified because they constantly originate and disappear and many of them absolutely miss the precise contours. Therefore the following classification will be very inaccurate and serves only as an aid for a better understanding of their place in life of the culture in the framework of the communication of cultures. All the cultures, that will be presented here, will serve only as an example. In every of the following groups many other alternative cultures[30] can be included.

- Beatmen and hippies. Alternative cultures which turned against the well-established values of the so called establishment. They purposefully built their informal, non-conform behavior, they excluded themselves from the formal structures of the rest of the society. The basic value was an effort towards the authenticity, life according to one's conscience and the effort aimed at the self-expression. In these manifestations drugs and the orientation at the Asian cultures often helped them. They stayed closed in themselves. The bearers of these cultures were first of all school children, students and intellectuals.
- "Rock" culture of youth. It similarly refuses the well-established and standardly acknowledged values, but not through such a radical change of the style of life as the former alternatives. In principle it is built around an image of stars of the musical big industry, but it searches also for such values that are not in the center of interest of mass media. Its part form also the isolated activities, such as graffiti. In comparison with the first group it is much more closer to the respecting of the formal structures. Its bearers are also first of all the school children and students.
- Punk and skinheads. Although these two cultures often come into conflicts, their characteristics are in many respects the same. They grow

---

[30] In this classification we work with an adapted version of J. Svítek's classification.

kladú veľký dôraz na skupinové označenie a symboly, ktorými môže byť všeličo, od zvláštnych znakov a módnych prvkov až po hudobný štýl. Jej nositeľmi je hlavne mestská školská a robotnícka mládež.

- Intelektuálska kultúra. Táto kultúra radikálne spochybňuje štandardnú dominantnú kultúru, súčasne však smeruje k prvkom elitnej kultúry. Jej nositelia sa výrazne snažia o tvorivé rozvíjanie kultúry s pomocou nemalej medzinárodnej spolupráce. Medzinárodný rozmer sa prejavuje v preberaní obsahov, celosvetovou komunikáciou príslušníkov tejto kultúry, ktorá je oveľa hlbšia a širšia ako u príslušníkov väčšiny alternatívnych kultúr. Charakteristické pre túto kultúru je aj výrazné využívanie Internetu. Jej nositeľmi sú v prvom rade intelektuáli a študenti, ale patria sem často aj príslušníci politických elít.
- Disidenti. Je to kultúra ľudí, ktorí boli dobrovoľne alebo nedobrovoľne vyradení z jestvujúcich formálnych inštitúcií spoločnosti. Kultúra disidentov vychádza z ostrej a nekompromisnej kritiky dominantnej kultúry, zvlášť jej politických a ideologických štruktúr. Snaží sa pritom o elitnosť, čiže o tvorbu špičkových kultúrnych hodnôt. Oproti iným alternatívnym kultúram je táto charakteristická systematickým budovaním paralelných štruktúr a inštitúcií povedľa legálnych. Disidenti si vytvárajú vlastné informačné, kultúrne aj vzdelávacie štruktúry. Je to silno nekonformná kultúra. Svojím fungovaním sa im približuje napríklad autonómna scéna. Nositelia disidentskej kultúry sú príslušníkmi všetkých sociálnych vrstiev, avšak ťažisko tvoria intelektuáli.
- Kultúra homosexuálov. Hoci ide o kultúru s biologickými súvislosťami, vytrvalé odmietanie homosexuálov dominantnou kultúrou viedlo k tomu, že si homosexuáli (muži aj ženy) vytvorili mnoho prvkov zvláštnej alternatívnej kultúry. Od tajných kódov v komunikácii, cez štýl obliekania a zvláštne kluby až po literatúru venujúce sa tejto problematike. Súčasťou tejto kultúry sa v posledných rokoch stala pod vplyvom šírenia AIDS sexuálna osveta. Nositeľmi tejto kultúry sú príslušníci všetkých vekových a sociálnych vrstiev.
- Kultúra náboženských siekt. Nejde v pravom zmysle slova o alternatívne kultúry, lebo tieto kultúry sú založené na odlišnej viere a vo svojom životnom štýle sa mnohokrát neodlišujú od dominantnej. Nie raz ich však práve viera vedie k odlišnému životnému štýlu a k odlišnej kultúrnej tvorbe. V Európe takto fungujú Svedkovia Jehovovi ako náboženská alternatíve, Hnutie Hari Krišnu, satanisti a ďalšie. V mnohých prípadoch sú to veľké skupiny ľudí a niektoré z nich vyznievajú ako alternatívy len v kontraste s prevládajúcim kresťanstvom v Európe.

D. Marginálne kultúry

Sú to kultúry, ktoré sa nielenže obracajú proti dominantnej, ale navyše ich príslušníci žijú spravidla na okraji spoločnosti a mnohokrát aj na hranici zákonnosti, či až za ňou. Patria sem dve veľké skupiny:

from a radical refusal of the standard culture and an attempt to provoke. A big role play here the feelings of disillusion. The groups are much more homogeneous than in the previous cultures. Equally as the hippies, also the punk and skinheads lay a big emphasis on the group signs and symbols a form of which can vary from special signs and fashion elements to a musical style. Its bearers are mainly the town school children and working youth.

- Intellectual culture. This culture radically doubts the standard dominant culture, but at the same time it is directed towards the elements of the élite culture. Its bearers significantly strive for a creative development of culture with a big help of international cooperation. The international dimension is reflected in taking over the contents and in the world-wide communication of the representatives of this culture, which is much more deeper and broader than in other alternative cultures. A characteristic feature of this culture is also a marked use of Internet. Its bearers are first of all intellectuals and students, but often also the representatives of the political élites.
- Dissidents. It is the culture of people who were voluntarily or involuntarily excluded from the existing formal institutions of society. The culture of dissidents comes out from a sharp and uncompromising criticism of the dominant culture, mainly its political and ideological structures. In this process it strives for the éliteness, that means for the creation of the top cultural values. In comparison with other alternative cultures this one is characterized by a systematic building of parallel structures and institutions with the legal ones. Dissidents create their own informational, cultural and educational structures. It is a strong non-conform culture. Close to them by the similar functioning is for example an autonomous scene. The bearers of the dissident culture are the representatives of all social strata, but the core is formed by intellectuals.
- Culture of homosexuals. Although it is a culture with biological connections, the constant rejection of homosexuals by the dominant culture has lead to the fact that homosexuals (men and women) have created many elements of a special alternative culture. From the secret codes in communication, through a special style in dressing and special clubs to the literature dealing with this problem. In last years under the influence of AIDS the sexual education has become a part of this culture. The bearers of this culture are the representatives of all ages and social groups.
- Culture of religious sects. In a right sense of the word it does not concern the alternative cultures because these cultures are based on a different belief and in their style of life they are many times identical with the dominant culture. But it is just their belief what leads them many times to a different style of life and to a different cultural production. In Europe those are the Jehova's Witnesses, Hare Krishna Movement, Satanists and others existing as the religious alternatives. In many cases

- Narkomani. Hoci aj mnohé z alternatívnych kultúr využívajú drogy ako stimulátory pre rozšírenie vedomia, pre túto skupinu majú drogy iný význam – existenčný. K drogám sa dostávajú z rôznych dôvodov, výsledkom je však existenčná závislosť na droge alebo návykovej látke. Príslušníci tejto skupiny majú vypracovaný rituál pre vzájomnú komunikáciu, špeciálne techniky pre získavanie drog, často paralelné informačné kanály popri legálnych. Sú však vyradení z formálnych štruktúr spoločnosti.
- Kriminálne podsvetie. Buduje si veľmi pevnú vnútornú štruktúru, a tiež aj paralelné informačné kanály, vlastné inštitúciu a spôsoby komunikácie. Oproti iným alternatívnym kultúram, ktoré odmietajú štandardnú kultúru, kriminálny svet mnohokrát o hodnoty štandardnej kultúry už nemá záujem – ani o ich negáciu, sú mu ľahostajné. Jeho zvláštnosť je aj vo vzťahu k zákonom. Kým iné alternatívne kultúry sa často ocitnú v konflikte so zákonom, nie raz je zákon aj zneužitý proti nim. Kriminálne podsvetie sa však principiálne pohybuje mimo zákona.

b) Zmysel alternatívnych kultúr

Pretože v multikultúrnej výchove je potrebné v prvom rade podnecovať porozumenie pre odlišnosť, nebudeme sa tu zvlášť zaoberať dominantnou kultúrou. Je to štandard, ktorý práve svojím masovým rozšírením je ťažko spochybniteľný. Nemá ani zmysel zvlášť sa venovať konzervatívnym kultúram, pretože ich existencia je jednoznačne daná potrebou a snahou o zachovanie tradície. Navyše možno predpokladať, že sa budú z mapy Európy postupne vytrácať. Konzervatívnosť každej kultúry sa rozpadá pod vplyvom migrácie, tlaku nových informácií z masmédií, vzdelanosťou a koncentráciou obyvateľstva do väčších sídiel. Všetky tieto procesy v súčasnej Európe prebiehajú.

Spochybniteľné sú však alternatívne a marginálne kultúry, lebo tie neustále vznikajú a strácajú sa. Tvoria ich navyše len ohraničené skupiny obyvateľstva. Ich spochybniteľnosť podporuje aj fakt, že sa často pohybujú na hranici zákona.

Zmysel alternatívnych kultúr sa výrazne utvára v problematizácii dominantnej. Alternatívne jej kladú otázky, spochybňujúce jej sebaistotu, vyhľadávajú v nej slabé a prehnité miesta, upozorňujú na jej neľudské a neperspektívne momenty. Je to kritika aj protest, niekedy obyčajná diskusia. Má svoje racionálne a zmysluplné momenty, ale aj príliš emotívne a nezmyselné momenty. Protest môže byť vedený pomocou racionálnych argumentov založených na hlbokom poznaní histórie ľudstva – ako mnohokrát protest disidentov; ale môže mať aj formu nezmyselných provokačných akcií až po zabíjanie.

V pozadí tejto problematizácie dominantnej kultúry je snaha príslušníkov alternatívnej kultúry o zmysluplnejší život, o autentickosť, o sebavyjadrenie. Alternatívne kultúry chcú vyjadriť a ukázať svoju identitu, chcú z histórie či

those are the big groups of people and some of them seem to be the alternatives only in contrast with the predominating Christianity in Europe.

D. Marginal cultures

Those are the cultures which not only turn against the dominant one, but moreover, their representatives live usually on the margin of the society and many times also on the margin of the law or even behind it. Here belong two big groups:

- Drug addicts. Although also many other alternative cultures use drugs as the stimulants for the improvement of the consciousness, the drugs in this group have another meaning – existential. They use drugs from various reasons, but the result is the existential dependency on drugs or other addictive substances. The representatives of this group have developed a ritual for their mutual communication, special techniques for obtaining the drugs and information channels that are often parallel with the legal ones. However, they are excluded from the formal structures of the society.
- Criminal underworld. It builds a very firm inner structure and also the parallel information channels, their own institutions and ways of communication. In comparison with other alternative cultures refusing the standard culture, the criminal world is many times not interested in the values of the standard culture – not even in their negation, they are indifferent to it. There is also a special relation towards the laws. Although the other alternative cultures often get in conflicts with the law, the law is many times misused against them. The criminal underworld acts principally out of the law.

b) Reasons of alternative cultures

Since in the multicultural education it is necessary first of all to stimulate the understanding for otherness, we will not deal here specially with the dominant culture. It is a standard which is difficult to doubt about just because of its mass spreading. It is also senseless to deal specially with the conservative cultures because their existence is unequivocally given by the need and effort to maintain the tradition. Moreover, it can be assumed that they will gradually disappear form the map of Europe. The conservativeness of every culture falls apart under the influence of migration, a pressure of new information from the mass media, the education and concentration of inhabitants in greater settlements. All these processes are at present realized in Europe.

There are, however, doubts about the alternative and marginal cultures because they constantly originate and disappear. Moreover, they are formed only by the limited groups of inhabitants. The increasing doubts are supported also by the fact that they often move on the limits of the law.

z kultúrnej tradície načerpať nové podnety pre spoločnosť. Je to tá menej konfliktná stránka alternatívnych kultúr. Mnohokrát sa preto hodnoty, ktoré vyzdvihla alternatívna kultúra, stávajú neskôr súčasťou dominantnej kultúry, ako napríklad poézia Beat Generation.

So snahou o sebavyjadrenie sa spája generačný konflikt, prostá výmena generácií, ktorá niekedy spôsobuje výbuch alternatívnej kultúry. Tu sa však dostávame k existenčnej nevyhnutnosti každej kultúry. Ak má prežiť, musí sa neustále obnovovať,[31] na čo slúži nielen kultúrna výmena, ale aj vznik nových, „kacírskych" kultúrnych produktov. Pluralita kultúr sa v tomto kontexte stáva nevyhnutnou podmienkou existencie kultúry vôbec.

Alternatívne kultúry tak získavajú ďalší zmysel – sú zásobárňou nových ideí, podnetov, otvárajú existujúcu (hoci aj dominantnú) kultúru meniacim sa životným podmienkam spoločenstva. Neznamená to, že by dominantná kultúra nemala v sebe mechanizmy sebazáchovy, a že by sa neprispôsobovala novým podmienkam. Alternatívna kultúra ju však spochybňuje radikálnejšie. Spochybňuje aj také hodnoty, ktoré v dominantnej kultúre často platia za nespochybniteľné.

Postavenie alternatívnych kultúr v spoločnosti je preto veľmi rôznorodé, lebo majú rôzny význam, rôzne funkcie a vznikajú z rôznych dôvodov. Niektoré z nich vznikli na základe vážnych sociálnych príčin, ako nezamestnanosť, ekonomický pokles (tie vplývali na vznik punku), iné vznikli ako reakcia na životný štýl a kultúru stredných vrstiev spoločnosti (napr. hippies). Ďalšie alternatívne kultúry vyrástli z politického protestu (ako napríklad provos v Holandsku). Veľkú úlohu hrajú aj sociálno-psychologické dôvody, t.j. pocity deziIúzie, apatie, bezvýchodiskovosti (viď napríklad americkí hipsteri, alebo narkomani). Veľkú úlohu pri vzniku alternatívnej kultúry zohrávajú aj estetické či umelecké príčiny, ako sa ukázalo pri vzniku Beat Generation alebo kultúry graffiti. Nikdy však nepôsobí niektorá príčina alebo niektorý vplyv izolovanie, vždy sa stretáva komplex príčin, z ktorých jedna buď prevláda od začiatku, alebo si ju kultúra neskôr uvedomí ako svoj najplodnejší podnet.

c) Mocenské vzťahy medzi kultúrami

Kultúry (alternatívne kultúry alebo dominantná) sú komplexnejšími kultúrami, za ktorými sa skrývajú odlišné životné štýly a hodnotové orientácie. Sú úzko späté s mocou, s jej povahou a s držiteľmi či oponentmi moci, aj so spôsobom uplatňovania moci. Preto vo vzťahoch kultúr dochádza neustále ku konfliktom a ich vzťahy sú málokedy jednoduché. Zvlášť dominantná kultúra často prejavuje tendencie potláčať alternatívne kultúry, či prinajmenšom ich často nerešpektuje a neakceptuje ako svojich rovnocenných partnerov. Je to preto, lebo alternatívna kultúra väčšinou narúša monopol moci dominantnej

---

[31] Porov. časť o kultúrnej identite.

The reason of the alternative cultures is markedly created in their criticism of the dominant culture. They ask it questions, raise doubts upon its self-assurance, seek in it the weak and rotten places, point at its inhuman and senseless moments. It is in the same time the criticism and the protest, sometimes only a simple discussion. It has its rational and meaningful moments, but at the same time also emotional and senseless moments. The protest can be lead by help of rational arguments based on a deep knowledge of the history of mankind – as it is many times the protest of dissidents, but it can also have a form of senseless provocative actions and even killing.

In the background of making the dominant culture problematic is an effort of the representatives of an alternative culture to have a more meaningful life, to be more authentic, to have a possibility of self-expression. Alternative cultures want to express and show their identity, they want to draw the new incentives for the society from the history and cultural tradition. This is a less conflict side of the alternative cultures. As a result many times the values emphasized by the alternative culture become a part of the dominant culture, as e.g. the poetry of the Beat Generation.

With the self-expression effort a generation conflict, a simple exchange of generations that sometimes causes the explosion of an alternative culture is connected. But here we get to the existential inevitability of every culture. If it is to survive, it must be constantly renewed. [31] To this purpose serves not only the cultural exchange but also the origin of the new, "heretical" cultural products. In this context the plurality of cultures becomes an inevitable precondition of the existence of culture in general.

Thus, the alternative cultures gain another sense – they are a source of the new ideas, incentives, they open the existing (no matter if it is also the dominant one) culture to the changing life conditions of the society. It does not mean that the dominant culture does not have the self-preservation mechanisms and that it is not able to adapt to the new conditions. But the alternative culture doubts it more radically. It doubts also such values that are in the dominant culture often taken as absolutely stable.

The position of alternative cultures in a society is various because they have a different meaning, various functions and arise from various reasons. Some of them arose on the basis of the serious social reasons such as unemployment, economic decline (these factors have influenced the origin of the punk), others arose as a reaction to the style of living and a culture of the middle classes in a society (e.g. hippies). Some alternative cultures have developed from the political protest (as e.g. provos in the Netherlands). A big role is played also by the social-psychological reasons, i.e. feelings of disillusion, apathy, hopelessness (see e.g. American hipsters or drug addicts). A big role in the origin of an alternative culture play also the aesthetic or artistic reasons, as it was in case of the Beat Generation or the graffiti culture. Howe-

---

[31] Compare with the part on the cultural identity.

63

kultúry. Dominantná moc si zvlášť všíma také kultúrne vrstvy a kultúrne skupiny, ktoré otvorene negujú jej dominanciu, prípadne sú voči nej agresívne. Zameriava sa však aj na iné kultúry, ktoré síce nie sú agresívne, ale prinášajú veľmi výrazný ideál a množstvo ľudí ich nasleduje – ako sa to stalo v prípade hippies, ktorí vzbudzovali veľkú nevôľu amerických stredných vrstiev.

V súčasnom euro-atlantickom civilizačnom okruhu vstupuje prvok do ich vzťahov ešte jeden závažný. Od osvietenstva je táto civilizácia budovaná na ideáloch vedeckosti, objektívneho a racionálneho prístupu ku skutočnosti. Ako píše Th. Roszak, alternatívne kultúry sa spravidla – práve naopak – zameriavajú proti tomuto racionalistickému ideálu. Uprednostňujú iracionálne, fantazijné a emocionálne prístupy ku skutočnosti, víziu namiesto intelektu. (Roszak 1995, 80-81) Takto však zásadným spôsobom útočia proti základom dominantnej kultúry a proti základom tejto civilizácie. Prípadne ich aspoň riadne spochybňujú. To zákonite vyvoláva prudkú reakciu dominantnej kultúry, ktorá cíti ohrozenie svojich základov.

Konflikty a vzťahy dominantnej a alternatívnych kultúr môžu potom nadobúdať rôzne podoby:

Vybuchne konflikt, ktorý vôbec nie je jednoduchý – môže variovať od hystérie až po neznesiteľný antagonizmus. „Zvlášť sám nový štýl provokuje dvojaké reakcie: je striedavo obdivovaný a velebený (napr. na stránkach módnych časopisov), ale tiež zosmiešňovaný a napádaný. (To sa týka predovšetkým článkov, ktoré vidia v existencii subkultúr problém sociálny.) Nezriedka práve štýlová odlišnosť, alebo ak chcete, novosť jednotlivých subkultúr vyvolá primárny záujem tlače a až v dôsledku toho prichádza aj záujem polície a justície, ktoré sú upozornené na odchýlky v správaní: vandalizmus, hrubé vyjadrovanie, bitky a tzv. zverstvá." (Higgins 1990, 156) Pretože nositelia dominantnej kultúry sú spravidla aj nositeľmi mocenských nástrojov na všetkých úrovniach spoločenskej hierarchie a vo všetkých spoločenských štruktúrach (od škôl po parlament), takýto konflikt často začína prostými zákazmi (napríklad zákaz nosenia určitého odevu) a končí sa policajnými zásahmi a väznením.

Niekedy sa dominantná kultúra snaží potlačiť alternatívnu tým, že ju marginalizuje, izoluje a vytláča na okraj spoločnosti. Prerušuje s ňou komunikáciu, aby ju zničila duchovne. Súčasne rozvíja propagandistickú kampaň medzi príslušníkmi dominantnej kultúry. Výsledkom môže byť exkomunikácia príslušníkov alternatívnej kultúry, až po tvorbu určitého kultúrneho geta – určitej oblasti mesta, v ktorej sa prirodzene zoskupujú príslušníci alternatívnej kultúry. Niekedy sa tak „subkultúry ocitajú v roli akéhosi zábavného divadielka v rámci prevládajúcej a dominujúcej mytológie.".(Higgins 1990, 157)

Jedným z najmiernejších vzťahov je asimilácia alternatívnej kultúry dominantnou. D. Pankratz (1993) rozlišuje kultúrnu a štrukturálnu asimiláciu. Pri kultúrnej asimilácii preberajú príslušníci alternatívnej kultúry vzorce a prvky správania z dominantnej alebo naopak, dominantná preberá niektoré prvky z alternatívnej (ako sú napr. kovové ozdoby z módy punku, ktoré sa stali súčasťou dnešnej dominantnej módy). Pri štrukturálnej asimilácii sa členovia alternatívnej zapájajú do života inštitúcií dominantnej kultúry. V dôsledku toho

ver, there never acts only one of the reasons or one influence separately. There always meet a complex of reasons from which one either prevails from the beginning or the culture takes it later as its most fruitful impetus.

c) Power relations between cultures

Cultures (alternative cultures or the dominant culture) are the more complex cultures behind which the various styles of life and value orientations are hidden. They are closely connected with the power, its character, and with the holders or opponents of the power, as well as with the way of its application. Therefore in the relations of cultures constantly appear conflicts and their relations are only seldom simple. Especially the dominant culture often shows the tendencies to suppress alternative cultures, or it at least does not respect them and does not accept them as its equal partners. The reason is that the alternative culture mostly breaks the monopoly of power of the dominant culture. The dominant power takes into its consideration especially such cultural strata and cultural groups that openly refuse its dominance or are aggressive towards it. But it concentrates also on other cultures which, although not aggressive, bring a very marked ideal and many people follow them – as it happened in case of hippies, who raised a great dislike of the American middle classes.

In the present Euro-Atlàntic circle of civilization one more important element enters their relation. From the Age of Enlightenment this civilization is built on the ideals of scientific, objective and rational approach to the reality. As Th. Roszak writes, the alternative cultures are usually – right in the opposite way – aimed against this rationalistic ideal. They prefer irrational, fantastic and emotional approaches to the reality, a vision instead of intellect. (Roszak 1995, 80-81) In this way they principally attack the bases of the dominant culture and the bases of this civilization, or at least raise doubt on them. It consequently gives rise to a vehement reaction of the dominant culture which feels that its bases are in jeopardy.

The conflicts and relations between the dominant and alternative cultures can then acquire various forms:

There explodes a conflict that is not simple at all – it can vary from the hysteria to the unbearable antagonism. "Especially a new style itself provokes the double reactions: it is alternatively admired and glorified (e.g. on the pages of fashion magazines), but also made ridiculous and attacked. (This concerns first of all the articles which in the existence of the sub-cultures see a social problem). Not seldom it is just the difference of styles, or, if you want, the newness of individual sub-cultures what calls up a primary interest of the press and only as a consequence of this there comes also the interest of the police and judiciary whose attention is directed towards the deviations in behavior: vandalism, coarse words, scuffles and so called bestialities." (Higgins 1990, 156) Since the bearers of the dominant culture are usually also the bearers of the

tiež dochádza k preberaniu vzorcov vzorcov správania. V asimilácii výrazne pomáhajú masmédiá využívaním postupov „branwashingu.“ V obidvoch prípadoch je teda výsledkom prienik dominantnej kultúry do alternatívnej a naopak, a postupný zánik tej slabšej.

Klasickým mocenským prístupom k riešeniu ich konfliktu je infiltrácia. Dominantná kultúra preniká do štruktúr alternatívnej kultúry svojimi tajnými službami a kriminalistami, aby ju postupne zvnútra rozložila, prípadne inak mocensky likvidovala. Známym prípadom boli snahy o mocenskú likvidácia kultúry disidentov v bývalých komunistických krajinách.

Ani vzťahy medzi jednotlivými alternatívnymi kultúrami nie sú jednoduché. Viaceré z nich majú vo svojej ideológii zakomponovaný negatívny vzťah k iným. Pretože však spravidla chýbajú mocenské nástroje, ich vzťahy sa odvíjajú trochu inak:

Konflikt patrí k dosť častým podobám. Môže ísť o konflikt ideologický, ten však mnohokrát prerastá do fyzických konfliktov a do malých nevyhlásených vojen – ako sú napríklad veľké bitky skinheadov s autonómnou scénou. Podobné konflikty sa riešia silou – silnejší víťazí, niekedy rokovaním zúčastnených strán, ale mnohokrát podobný konflikt vyrieši rieši až mocenský zásah dominantnej kultúry, pretože konflikt ohrozuje právny stav.

Častá je ľahostajnosť. Ak sa aj dve kultúry vzájomne neakceptujú, tak aspoň rešpektujú svoju existenciu a nesnažia sa o vyvolávanie zbytočných konfliktov. Taký bol napríklad vzťah hippies a anarchistov.

Alternatívne kultúry však mnohokrát vyrastajú z príbuznej ideológie, prípadne vo svojich prejavoch a životnom štýle sú si blízke. Výsledkom býva veľmi tolerantné prijatie, ktoré samozrejme závisí aj od schopnosti tolerancie v určitej kultúre. Tak napríklad veľmi prirodzene hippies prijali narkomanov.

* * *

Bližšie charakteristiky vybraných alternatívnych kultúr, ktoré sa objavili v euro-atlantickom priestore v poslednom storočí, uvádzame v prílohe.

power instruments at all levels of the social hierarchy and in all social structures (from schools to the Parliament), such conflict often starts with the simple prohibitions (e.g. a prohibition to wear some kind of clothes) and ends by the police actions and imprisoning.

Sometimes the dominant culture strives to suppress the alternative culture by its marginalizing, isolating and pushing it on the edge of the society. It breaks off the communication with it in order to destroy it spiritually. At the same time it develops a propagandistic campaign among the representatives of the dominant culture. The result can be the excommunication of the members of the alternative culture, even the creation of a cultural ghetto – a certain part of the town, in which the representatives of the alternative culture naturally group. So the "sub-cultures sometimes found themselves in the role of a certain amusement theater acting in the framework of the prevailing and dominating mythology." (Higgins 1990, 157)

One of the most moderate relations between cultures is the assimilation of the alternative culture by the dominant one. D. Pankratz differentiates a cultural and a structural assimilation. In the cultural assimilation the representatives of the alternative culture take over the patterns and elements of behavior from the dominant one or vice versa, the dominant culture takes over some elements from the alternative one (such are e.g. metallic ornaments from the punk fashion that have become a part of the present dominant fashion). In the structural assimilation the representatives of the alternative one are involved in the life of institutions of the dominant culture. As a result also the patterns of behavior are taken over. In the process of assimilation there significantly help the mass media by use of the procedures of "brainwashing". In both cases the result is the penetration of the dominant culture into the alternative and vice versa, and a gradual extinction of the weaker one.

A classical power approach to the solution of a conflict is infiltration. The dominant culture penetrates the structures of the alternative culture by its secret services and criminalists in order to decompose it gradually from inside or to liquidate it otherwise. The well known case were the efforts aimed at the power liquidation of the culture of dissidents in former communist countries.

Neither the relations among individual alternative cultures are simple. The ideology of more of them contains a negative relation to others. But as they usually miss the power instruments, their relations develop a little bit different:

A conflict is one of the most frequent forms. It can be the ideological conflict which many times changes into physical conflicts and into the small undeclared wars – such are for example the big fights of skinheads with the autonomous scene. Similar conflicts are solved by the power – the stronger wins, sometimes by negotiating of the participating parties, but many times the conflict can be solved only by the power intervention of the dominant culture because it jeopardizes the legal status.

Very frequent is the indifference. Even though two cultures do not accept each other, they at least respect their existence and do not strive to give rise to the needless conflicts. Such were for example the relations of the hippies and anarchists.

The alternative cultures, however, many times arise from a related ideology, or are close in their manifestations and styles of life. The result is usually a very tolerant acceptance which of course depends also on the existence of tolerance in a certain culture. Thus for example the hippies accepted very naturally the drug addicts.

* * *

The more detailed characteristics of the selected alternative cultures which occurred in the Euro-Atlantic region in the last century will be mentioned in the supplement.

Život kultúry

The Life of Culture

IV. Kultúrna tradícia

V predošlom paragrafe sme sa zaoberali diachronickou integráciou, ktorá v sociálnej skupine prebieha na báze kultúry. Sociálna skupina odovzdáva novým generáciám jestvujúce kultúrne hodnoty, ktoré ona a predošlé generácie vytvorili či akceptovali. Takým spôsobom sa kumulujú kultúrne hodnoty, rastie ich množstvo a súčasne vznikajú nové vzťahy medzi nimi. Hodnoty, ktoré akceptovali predchádzajúce generácie, sa dostávajú do nových kontextov a môžu byť niekedy vnímane aj diametrálne odlišne od času svojho vzniku.[1]

Pri odovzdávaní kultúrneho bohatstva však už aj odovzdávajúca generácia robí hierarchiu v odovzdávanom. Niečo vyzdvihne ako vysoko hodnotné, iný kultúrny produkt dehonestuje ako bezcenný. Robí to v dobrej snahe o pestovanie a rozvoj „skutočných“ hodnôt tak, aby sa nasledujúca generácia vyhla tvorbe a vnímaniu bezcenných produktov. Alebo aby potomkovia neboli vystavení deformujúcemu vplyvu bezcenných či dokonca negatívnych hodnôt.

Svoj výber prezentuje odchádzajúca generácia nastupujúcej ako ich spoločnú kultúrnu tradíciu.

Kultúrnu tradíciu preto netvorí súhrn všetkých doteraz vytvorených hodnôt. Netvorí ju ani súhrn všetkých hodnôt vytvorených určitou sociálnou skupinou. Ani súbor všetkých hodnôt vytvorených na určitom teritóriu. Kultúrna tradícia sa formuje z týchto všetkých hodnôt výberom, ktorý urobí práve žijúca generácia, opierajúca sa pochopiteľne aj o výbery svojich predkov a – o moc. Ak je kultúra súhrnom hodnôt, znakov, produktov, vzorcov správania (a pod.) vlastných určitej skupine, veľmi úzko potom súvisí so životným štýlom skupiny – v životnom štýle si sociálna skupina vyberá z týchto súčastí kultúry tie, ktoré adekvátne vyjadrujú jej duchovný svet a môžu sa stať efektívnym prostriedkom pre dosahovanie životných cieľov spoločenstva.

Preto sa pri odovzdávaní svojej kultúry sociálna skupina snaží odovzdať práve to, čo vyhovuje jej duchovnému svetu, jej životnému štýlu, jej komunikačným zvyklostiam, jej sebareflexii, čo pomáha kultúrne a sociálne integrovať spoločnosť. Tento výber buduje ako viac-menej systematicky usporiadanú[2] kultúrnu tradíciu. Pochopiteľne, nastupujúca generácia si urobí svoj vlastný výber, ktorý môže byť úplne iný alebo len trochu iný ako výber predošlej gene-

---

[1] Notoricky známym príkladom sú rozdiely vo vnímaní diela Hieronyma Boscha na konci stredoveku a v 20. storočí.

[2] Systematickosť v budovaní svojej kultúrnej tradície si sociálna skupina vedome či nevedome zabezpečuje tým, že na kultúrne hodnoty vytvorené v minulosti nazerá z hľadiska svojho svetonázoru a svojich súčasných potrieb.

IV. Cultural tradition

In the previous paragraph we dealt with the diachronic integration which is in a social group realised on the basis of culture. The social group passes to the new generations the existing cultural values which were produced or accepted by it or by the past generations. In this way the cultural values cumulate, their number grows and at the same time the new relations among them arise. The values accepted by previous generations get in the new contexts and sometimes they can be perceived as diametrically different from the time of their origin.[1]

However, already in the process of passing of the cultural wealth the generation that passes it does a hierarchy in the material that it passes. Something is valued higher, the other thing is considered as worthless. It is done in a well meant effort to cultivate and develop the "real" values in that way so as the next generations would avoid the creation and perception of worthless products, or, so as the descendants would not by exposed to the deforming influence of the worthless or even negative values.

The leaving generation presents its choice to the coming one as their common cultural tradition.

Therefore the cultural tradition is not composed of the summary of the up to now produced values. Nor it is created by the summary of all values produced by a certain social group, or by a set of all values produced in a certain territory. The cultural tradition is formed from all these values by a selection done by the just living generation that of course leans also on the selection of its predecessors and – power. If the culture is the summary of values, signs, products, patterns of behaviour (etc.) proper to a certain group, then it is very closely contacted with the group's style of life – in the style of life the group chooses from these parts of culture those which adequately express its spiritual world and can become an effective means of reaching the life goals of the society.

The social group strives therefore to pass to the new generation those products which comply with its spiritual world, its style of life, communications habits, self-reflection, products that help to integrate the society culturally and socially. This choice is built as more or less systematically arranged[2] cultural tradition. Of course, the coming generation will make its own choice that can be completely or a little bit different from the choice of the previous genera-

---

[1] A notoriously known example are differences in the perception of the work of Hieronymus Bosch at the end of the Middle Ages and in the 20th century.

[2] A social group secures the systematic course in building of its culture either consiously or subconsciously by looking at the cultural values that were produced in the past from the point of view of its worldview and its present needs.

rácie. Vo všetkých prípadoch však v kultúrnej tradícii spoločnosť reflektuje a rešpektuje len určité hodnoty a kultúrne produkty.[3]

Kultúrna tradícia je vždy výberovým súborom kultúrnych hodnôt a produktov. Kritériá pre výber tých produktov, ktoré sa stanú súčasťou kultúrnej tradície, môžu byť veľmi rôznorodé. Veľmi jasne si sociálne skupiny uvedomujú politické kritériá: Súčasťou kultúrnej tradície sú tie hodnoty z minulosti, ktoré vyhovujú určitej mocenskej elite (ako napríklad realistické maliarstvo z 19. storočia v bývalom komunistickom Sovietskom zväze). Ekonomické kritériá podporujú takú kultúrnu tradíciu, ktorá je ekonomicky dostupná. V prípade chudobných sociálnych vrstiev sa Leonardova Mona Lisa nemusí stať súčasťou ich kultúrnej tradície, pretože si nemôžu zaplatiť cestu do parížskeho Louvru a nemajú ani prístup k rôznym informačným kanálom. Prípadne sa súčasťou kultúrnej tradície nestanú produkty, ktoré nie je možné prezentovať súčasníkom. Národné kritériá podporujú budovanie kultúrnej tradície z diel, ktoré buď vznikali na určitom území alebo sú výsledkom tvorby určitého etnika. Vývojové kritériá priberajú do tradíciu tie produkty, ktoré môžu podnecovať budúci rozvoj spoločnosti. Kritériá sociálnej kohézie vyberajú tie hodnoty, ktoré túto súdržnosť podporujú (v takom prípade napríklad štandardná kultúra v spoločnosti nebude považovať kultúru punku za svoju tradíciu, pretože punk rozkladá kultúrnu jednotu strednej vrstvy). Na základe psychologických kritérií si spoločnosť vyberá diela jej emocionálne blízke. Historické kritériá si nevšímajú tie kultúrne produkty, ktoré nezohrali veľkú úlohu v historickom vývoji spoločnosti.

Na základe týchto aj iných kritérií si spoločnosť formuje svoju kultúrnu tradíciu. Nevyužíva iba jedno kritérium, ale vždy kombinuje viaceré. Niektoré z nich však môžu prevládnuť a môžu sa stať hlavnými kritériami pri selekcii. Často sa to stáva práve s politickými kritériami. Politická elita dokáže mocenskými nástrojmi presadiť svoje kritériá ako najhodnotnejšie. V 20. storočí ešte aj s veľkou pomocou masmédií. V takom prípade síce fungujú aj iné kritériá, ale len do tej miery, pokiaľ neprotirečia týmto hlavným.

Práve cez presadenie niektorej skupiny kritérií ako hlavnej získava kultúrna tradícia viac-menej systematickú podobu. Cez kritériá výberu sa môžu hoci aj iným spôsobom preskupiť tie isté kultúrne hodnoty, ktoré vyznáva iné spoločenstvo. Dve kultúrne tradície môžu tak byť vybudované z podobných (tých istých) kultúrnych produktov. Líšia sa však svojím usporiadaním, svojím miestom v tradícii, uprednostňovaním iných hodnôt, prípadne ich odlišnou interpretáciou. Tak napríklad objavenie Ameriky K. Kolumbom získalo úplne iné postavenie v kultúrnej tradícii USA, v kultúrnej tradícii Španielska či Talianska a iné postavenie v tradícii pôvodných indiánskych obyvateľov Ameriky.

---

[3] Výber produktov a hodnôt, ktoré človek uznáva za súčasť svojej kultúrnej tradície, môže byť úplne protikladný výberu druhého človeka. Veľmi citlivo a sugestívne opísal rozdiel medzi dvoma kultúrnymi tradíciami napr. C. Lévi-Strauss, keď vo svojej knižke Smutné trópy (1967) opisuje Európana, ktorý prichádza do indickej Kalkaty so svojou západnou kultúrnou tradíciou.

tion. In all cases, however, the society reflects and respects in its cultural tradition only particular values and cultural products.[3]

The cultural tradition is always a selective set of cultural values and products.

The criteria for the selection of those products that will become a part of the cultural tradition can be very different. The social groups are clearly aware of the political criteria: A part of the cultural tradition form those criteria from the past that comply with a certain power élite (as for example realistic painting from the 19th century in the former communist Soviet Union). The economic criteria support such cultural tradition which is economically accessible. In case of poor social groups the Leonardo's Mona Lisa need not to become a part of their cultural tradition because they cannot afford to pay a travel to the Parisian Louvre and they have not an access to various information channels. Or, a part of the cultural tradition will not become products that cannot be presented to the contemporaries. The national criteria support the building of the cultural tradition from works that were either produced in a certain territory or they are a result of the production of a certain ethnic group. The developmental criteria add to the tradition those products that can stimulate a future development of the society. The coterie of the social cohesion select those values that support this cohesion (in such case e.g. the standard culture in society will not consider the culture of the punk movement as its tradition because it decomposes the cultural unity of the middle class). On the basis of psychological criteria the society chooses the works that are emotionally close one to another. Historical criteria do not notice those cultural products that did not play a big role in the historical development of the society.

On the basis of these as well as other coterie the society forms its cultural tradition. It does not use only one criterion but always combines more of them. However, some of them can prevail and in the selection they can become the main criteria. It often happens with the political criteria. The political élite is able to enforce through the power instruments its own criteria as the most valuable. In the 20th century, moreover, also with help of the mass media. In such case there function also other criteria, but only to that extent in the framework of which they do not oppose these main ones.

Just through the enforcement of a certain group of criteria as of the main group the cultural tradition gains more or less systematic form. Through the criteria of choice the same cultural values recognised by the other community can be re-grouped even in a different way. Two cultural traditions can thus be built from the similar (the same) cultural products. They, however, differ by their arrangement, by their place in the tradition, by giving priority to other values, or by their different interpretation. Thus for example, the discovery of

---

[3] The choice of products and values that are respected by a man as part of his/her cultural tradition can be completely contrary to the choice of the other man. Very sensitively and suggestively described the difference between two cultural traditions e.g. C. Lévi-Strauss when he in his book Tristes Tropiques describes an European man coming to Indian Calcutta with his western cultural tradition.

Napriek určitej systematickosti možno v kultúrnej tradícii nájsť aj výrazne si protirečiace kultúrne hodnoty. Skúsenosť spoločnosti sa totiž v značnej miere buduje chaoticky tak, ako sa spoločenstvo náhodne dostáva do rôznych situácií v histórii. Aj aktivita spoločnosti nemáva často systematický charakter a nevedie sa za presne určenými cieľmi. Preto si spoločenstvo vyberá z kultúrnej minulosti do svojej kultúrnej tradície aj protikladné hodnoty. To však zasa neskôr sťažuje tvorbu vlastnej kultúrnej identity.

V dôsledku premien historického postavenia konkrétnej sociálnej skupiny, aj v dôsledku premien jej skúseností, sa kultúrna tradícia neustále mení. Najväčšie premeny sa zjavujú v hlbokých politických a historických premenách: Tak sa napríklad kultúrna tradícia Európy po páde fašizmu veľmi jasne orientovala k demokratickým ideálom. Nová kultúrna tradícia však zriedka neguje predošlú, častejšie sa vytvára na jej základe. Nemôže začínať od začiatku, lebo tak by negovala dovtedajší vývin ľudstva. Preto aj premena tradície nebýva úplne radikálna.

V tvorbe kultúrnej tradície zohrávajú stále väčšiu úlohu masmédiá a kultúrny priemysel. Masmédiá, ktoré pôsobia na spoločnosť selekciou a masovým šírením kultúrnych hodnôt, podnecujú tvorbu a nasledovanie vzorov. Ako píšu M. L. Defleur a S. J. Ballová-Rokeachová (1996), vzory poskytované masmédiami sa stali závažnou súčasťou socializácie a enkulturácie. Ako sme videli v prvej časti tejto knižky, enkulturáciou si jedinec osvojuje kultúrne dedičstvo svojej spoločnosti. Osvojuje si nie celé dedičstvo, ale tú jeho časť, ktorú sociálna skupina považuje za svoju kultúrnu tradíciu a odovzdáva ju ďalším generáciám. Vzory prezentované v masmédiách sú vzormi, ktoré je možné napodobovať, identifikovať sa s nimi alebo ich odmietať a podobne. Sú prezentované neustále, masovo a opakovane, takže ich vplyv na novú generáciu je spravidla veľmi silný. Pôsobia ako autorita, lebo verejne vystavujú svoje hodnoty idey, poznatky a informácie.[4] Už len obyčajný fakt výberu určitého kultúrneho produktu do masmédia môže znamenať, že sa vo vedomí spoločnosti chápe ako závažný prvok kultúrnej tradície.

Masmédiá úzko spolupracujú s kultúrnym priemyslom, ktorý je ďalším závažným mechanizmom tvorby kultúrnej tradície. Hodnoty a kultúrne produkty, ktoré spoločnosť alebo jej mocenské špičky akceptovali ako súčasť tradície, sa stávajú predmetom záujmu priemyslu. Ten začína vyrábať ich napodobeniny v masovom meradle. Trh s kultúrnymi produktmi potom pomáha šíriť takúto tradíciu. Masové šírenie kultúrnej tradície zohralo veľkú úlohu aj pri rozvoji turistiky ako ďalšieho odvetvia kultúrneho priemyslu. Turistika

---

[4] Verejne vystavené informácie, hodnoty, idey sa už dávno považujú za autoritatívne vyjadrenie. Ako uvádza I. Stadtrucker, už v starovekom Grécku využívali princíp zverejnenia určitej vyhlášky, informácie či vzoru – na sadrových doskách umiestnených k soche božstva určitého kmeňa (Stadtrucker 1982, 161) Podobnú funkciu dnes zohrávajú oficiálne vydávané Zbierky zákonov. Masmédiá síce väčšinou pôsobia neoficiálne (napríklad súkromné televízne spoločnosti). Ich informácie, hodnoty, normy a vzory prezentované v nich však majú mnohokrát silu nepísaného zákona.

America by C. Columbus gained a completely different status in the cultural traditions of USA, Spain or Italy and a different one in the tradition of the original Indian inhabitants in America.

In spite of a certain systematic character there can be found in the cultural tradition also the markedly opposing cultural values. The thing is that the experience of the society is in a great measure built up chaotically in accordance with a way how the society gets accidentally in various situations in its history. Also the activity of the society often has not a systematic character and does not lead to the precisely determined goals. Therefore the society chooses for its cultural tradition from the cultural past also the opposing values. But this later makes worse the creation of the proper cultural identity.

As a concequence of transformations of a historical position of a certain social group and as a consequence of transformations of its experience the cultural tradition constantly changes. The greatest changes can be seen in deep political and historical changes: Thus, e.g. the cultural tradition of Europe after the fall of fascism was very clearly orientated at the democratic ideals. A new cultural tradition, however, only seldom negates the previous one, more often it is created on its basis. It can not start from the beginning because it would negate the up to then existing development of mankind. Therefore also the change of the tradition is usually not totally radical.

In the creation of the cultural tradition a growing role play the mass media and the cultural industry. The mass media that act on the society by the selection and a mass dissemination of cultural values, stimulate the creation and following of the patterns. As M. L. Defleur and S. J. Ball-Rokeach (1996) write, the patterns provided by mass media have become an important part of socialisation and enculturation. As we saw in the previous part of this book, by enculturation an individual acquires the cultural heritage of his/her society. He/she acquires not the whole heritage, but the part which is by the social group considered to be its own social cultural tradition and is passed to further generations. Patterns presented in mass media are the patterns that is possible to imitate, to be identified with them or to reject them, etc. They are presented constantly, in a mass extent and repeatedly, what causes that their influence on a new generation is very strong. They act as the authority because they publicly display their values, ideas, knowledge and information.[4] A simple fact of the choice of a certain cultural product in the mass media can already mean that in the consciousness of the society it is understood as an important element of the cultural tradition.

---

[4] Publicly displayed information, values, ideas are for a long time considered to be an authoritative expression. As I. Stadtrucker presents it, already in the ancient Greece there was used a principle of making public a certain public notice, information or a pattern – on plaster boards placed at the statue of the Deity of a certain tribe (Stadtrucker 1982, 161). A similar function plays today the officially published Collections of Laws. Although the mass media act mostly unofficially (for example private television channels), in them presented information, values, norms and patterns have many times the power of an unwritten law.

pomáha ešte viac pri budovaní vzorov štandardných schém kultúrnej tradície. Robí to tým, že prezentuje jednoznačne overené hodnoty, že neponúka prienik do ich myšlienkovej hĺbky (krátkosť času pri návšteve pamiatky), ani ich zväčša neukazuje v kultúrnom, historickom a myšlienkovom kontexte. Hodnoty a kultúrne predmety sú v turistike vytrhnuté z kontextu a prezentované iba per se.[5]

Enkulturácia prostredníctvom kultúrnej tradície sa takto môže stať oveľa rýchlejšou. Je aj efektívnejšia, ak za kritérium efektívnosti považujeme rýchlosť a hĺbku interiorizácie štandardných noriem a hodnôt spoločnosti vo vedomí novej generácie.

Kultúrna tradícia môže pritom zohrávať aj retardačnú úlohu, keď sa snaží konzervovať doterajší vývoj a nepripúšťa zmeny. Je to dôsledok funkcie stabilizovania tradície, ktorej pozitívny význam je v tom, že bez určitej stability by nebolo možné uchovať tradíciu ako určitú pamäť sociálnej skupiny. Táto funkcia slúži pre zachovanie kontinuity, hoci niekedy brzdí ďalší vývoj.

Kultúrna tradícia však nesie aj funkciu revolučnú: Stáva sa podnetom pre vlastnú premenu. Sociálna skupina sa snaží svoju tradíciu prispôsobiť novým podmienkam života, a preto ju mení. Všetko nové však môže vzniknúť len na základe jestvujúcej tradície, ktorá poskytuje dostatok podnetov pre kritický a analytický vzťah k nej.

Kultúrna tradícia neustále osciluje medzi svojím zachovaním a zmenou. Len pri radikálnych stanoviskách sa stáva retardačným činiteľom, alebo býva radikálne odvrhnutá. (Hanus 1997, 267)

---

[5] Na nebezpečenstvá vo vývoji a v pôsobení kultúrneho priemyslu výrazne upozornila Správa Svetovej komisie pre kultúru a rozvoj pod vedením J. P. de Cuéllar. (Porov. De Cuéllar 1996, 182-185)

The mass media closely co-operate with the cultural industry which is another important mechanism of the creation of the cultural tradition. The values and cultural products that have been accepted by the society or its power tops as a part of the tradition become an object of interest of industry. The industry begins to produce their imitations in a mass measure. The market with the cultural products helps then to disseminate such tradition. The mass dissemination of the cultural tradition played a big role also in the development of tourism as of another branch of the cultural industry. The tourism helps even more in the building of the standard schemes' patterns of the cultural tradition. It does it so that it presents the unequivocally verified values, it does not offer a penetration into their thoughts' depth (a lack of time during the visit of a cultural monument) and it mostly does not show them in the cultural, historical and thoughts' context. The values and cultural objects in tourism are taken out of the context and presented per se.[5]

The enculturation can thus through the cultural tradition become much more quicker. It is also more effective if we as a criterion of the effectiveness take the speed and depth of interiorization of the standard norms and values of the society in the consciousness of a new generation.

The cultural tradition can play here also a retarded role when it strives to conserve the up to now existing development and does not admit any changes. It is a consequence of a function of stabilisation of the tradition the positive importance of which is that without a certain stability it would not be possible to maintain the tradition as a certain memory of a social group. This function serves the maintenance of the continuity although it sometimes brakes the further development.

The cultural tradition can play also a revolutionary function: It becomes the incentive for its own change. A social group strives to adapt its tradition to the new conditions of life and therefore changes it. Everything new can arise only on the basis of the existing tradition that provides a sufficient number of the incentives necessary for the critical and analytical relation to it.

The cultural tradition constantly oscillates between its maintenance and a change. It becomes a retarding factor or it is radically rejected only in the radical points of view. (Hanus 1997, 267)

---

[5] The Report of the World Commission on Culture and Development under the leadership of J. P. de Cuéllar pointed out the dangers in the development and impact of the heritage industry. (Compare De Cuéllar 1996, 182-185).

V. Kultúrna identita

a) Povaha kultúrnej identity

Kultúrna tradícia a kultúrna identita sociálnej skupiny sú veľmi úzko prepojené. Na základe vlastnej kultúrnej identity si sociálna skupina vyberá z kultúrnych produktov a hodnôt minulosti tie, ktoré podporujú jej identitu. Naopak, súhrn kultúrnej tradície formuje kultúrnu identitu. Vznikajú naraz a spoločne sa menia. Zmenou v kultúrnej tradícii po veľkej sociálnej zmene – keď spoločnosť zavrhne niektoré z hodnôt predtým považovaných za súčasť tradície – sa okamžite mení aj kultúrna identita. Tento vzťah platí aj naopak: Po veľkom sociálnom prevrate sa mení kultúrna identita spoločnosti, z čoho okamžite vyplýva aj prehodnocovanie vlastnej kultúrnej tradície.

Čo je to kultúrna identita? Vo svete 20. storočia sa často tento termín spája s vlastenectvom, s národnou hrdosťou, s pocitom príslušnosti k určitej sociálnej skupine, so spoluprácou v rámci skupiny. Súčasne sa však spája aj so separáciou, uzatvorením skupiny do seba, s nepriateľským postojom voči druhým spoločenstvám. Môže pritom ísť o tú istú kultúrnu identitu tej istej skupinu – len vždy nazeranú z iného hľadiska. Čo jej umožňuje pôsobiť takýmto odlišným spôsobom? Čo tvorí kultúrnu identitu?

V literatúre jestvuje veľké množstvo názorov na obsah pojmu kultúrna identita podľa toho, ktorý kultúrny produkt sa považuje za kľúčový pre tvorbu kultúrnej identity. Bývajú to rôzne kultúrne produkty a hodnoty. Na tomto mieste sa budeme identitou zaoberať modelovo, len na jednom príklade, aby sme ukázali, aké zložité je priblíženie sa k nej a čo všetko je potrebné brať do úvahy.

Obsahom pojmu kultúrna identita sa budeme zaoberať cez dnes najaktuálnejšie vymedzenie, cez pojem národ. Národná kultúrna identita patrí totiž k najvýraznejším identitám konca 20. storočia a dnes pri úvahách o identite väčšina teoretikov ju hľadá cez národnú identitu.

Národ sa často chápe biologicky, ako rozšírená rodina, ako spoločenstvo ľudí späté biologickými väzbami (také chápanie národa naznačil už J. G. Herder). Podľa toho by určitý národ bol zrejme vždy (alebo od určitej doby) neustále prítomný v určitom priestore so svojím biologickým materiálom a naň by sa postupne ukladali rôznorodé kultúrne vplyvy. To by však znamenalo, že kultúrne hodnoty, normy a vízie sveta sa z generácie na generáciu odovzdávajú v génoch – kultúrna identita by tak mala biologický základ. Bola by po tisícročia nemenná. Antropológia však tento biologický prístup už odmietla a dokazuje, že genetické premeny nesúvisia s kultúrnymi. Dokazuje tiež, že rozdiely medzi sociálnymi skupinami nemožno vysvetliť prenosom genetického materiálu. A to aj napriek skutočnosti, že pôvod jednotlivých európskych národov je možné hľadať v biologicky blízkych skupinách ľudí. Národ a kultúra, kultúrna identita nie sú kategórie biologické, ale hodnotové, preto presahujú úroveň biológie.

V. Cultural identity

a) A character of cultural identity

The cultural tradition and cultural identity of a social group are very closely interconnected. On the basis of its own cultural identity the social group chooses from the cultural products and values of the past those that support its identity. On the contrary, a summary of the cultural tradition forms the cultural identity. They originate at the same time and they also change together. By change of the cultural tradition after a big social change – when the society rejects some of the values considered before as a part of the tradition – immediately changes also the cultural identity. This relation is valid also vice versa: After the big social upheaval there changes also the cultural identity of the society and from this immediately results also the re-evaluation of one's own cultural tradition.

What is the cultural identity? In the world of the 20th century this term is often connected with patriotism, national pride, the feeling of belonging to a certain social group and with co-operation in the framework of the group. But at the same time it is connected with separation, closing of the group in itself, with a hostile attitude towards other communities. It can even concern the same cultural identity of the same group – but always taken from a different point of view. What does enable it to act in such different ways? What does create the cultural identity?

In literature there exists a great number of the opinions concerning the term of cultural identity according to which a cultural product is considered as a key one for the creation of the cultural identity. Those are usually various cultural products and values. In this place we will deal with the identity in a model way, we will treat it only on one example in order to show how complicated it is to get closer to it and what all must be taken into consideration.

We will deal here with the content of the term cultural identity through at present the most actual definition, through a term of nation. The national identity belongs to the most significant identities of the end of the 20th century and at present the majority of theoreticians in their considerations try to find it through the national identity.

The nation is often understood biologically, as an extended family, as a community of people connected by the biological relations (such understanding of the nation was indicated already by J. G. Herder). According to this a creation nation should be probably always (or to a certain measure) constantly present in a certain space with its biological material on which the various cultural influences would be gradually laid. It would, however, means that the cultural values, norms and visions of the world are from a generation to a generation transmitted by genes – the cultural identity should thus have a biological basis. It should be unchangeable for thousands of years. But the anthropology has al-

Iné teórie chápu národ ako jazykovú jednotu určitého spoločenstva.[6] To by síce vysvetľovalo jazykovú jednotu mnohých národov počas stáročí. Kultúrnu identitu však iba jazykom nevysvetlíme, lebo v rámci jedného jazyka sa formuje viacero identít v čase i v priestore. Okrem toho jazyk ťažko môže zostať jediným alebo hlavným kritériom pre definovanie národa a kultúrnej identity, pretože nie raz sa národy rozvíjajú aj bez vlastného jazyka (napríklad Brazílčania hovoriaci portugalsky).

Inokedy sa národ chápe ako politický celok, teda ako spoločenstvo ľudí určitého štátu. Takúto koncepciu presadzoval napr. T. G. Masaryk alebo W. Wilson. Podľa tejto koncepcie by sa kultúrna identita viazala na územie určitého štátu. Pri rozpade štátu by sa rozpadla aj kultúrna (nielen štátna) identita. Takéto chápanie vak jednoznačne vyvracia množstvo mnohonárodnostných štátov, v ktorých možno nájsť viacero národných kultúrnych identít – napríklad bývalý Sovietsky zväz alebo Veľká Británia.

Národ môžeme pochopiť aj ako sociálno-psychologický celok, ako spoločenstvo ľudí spojených spoločnou psychológiou, národným charakterom, ktorý býva posilňovaný národnou ideológiou. Národný charakter, sebauvedomenie a ideológia síce zohrávajú pri identifikácii národa a kultúrnej identity úlohu, ale nestačia na ich striktné vymedzenie. Príkladom môže byť India, v ktorej jestvuje povedomie „Som Ind," aj národná ideológia (v podaní napríklad M. Gándhího), avšak kultúrna antropológia v spolupráci s biologickou antropológiou už dokázali, že v Indii žijú odlišné etnické – až rasové – skupiny.

Národ sa niekedy chápe ako teritoriálne vymedzené spoločenstvo. Platí to síce pre mnohé národy, ale neplatí to o národoch žijúcich v diaspore, čoho známym príkladom sú Židia alebo Palestínci. Ani kultúrnu identitu nemožno definovať len teritoriálne, pretože v sebe môže niesť mnoho prvkov teritoriálne veľmi vzdialených.[7]

Zostáva ešte posledná možnosť – vymedzenie národa kultúrno-historicky, ako ho definuje Š. Polakovič: „Podstata národa je v kultúre." (Polakovič 1991, 321) Kultúrnymi prejavmi, ktoré sa historicky menia (prípadne rozvíjajú) sa národ nielen manifestuje, ale v nich jestvuje ako národ. V nich sa utvára ako národ, v nich dospieva k sebauvedomeniu a cez ne koná ako národ. Bez kultúry by národ nebol osobnosťou, ale neuvedomelým otrokom.

Posledný prístup však vedie k bludnému kruhu. Pýtali sme sa, ako možno odôvodniť kultúrnu identitu, pokúsili sme sa to urobiť modelovo cez pojem národa a ten nás doviedol naspäť ku kultúre a ku kultúrnej identite.

Reálne preto možno národ (a tým aj kultúrnu identitu) uchopiť len kombináciou uvedených ukazovateľov. Východisko naznačuje D. Pankratz (1993)

---

[6] „Kmeňovitosť naša sa zakladá podstatne na našom vlastnom, osobitom nárečí a potom na iných stranách nášho života." (Štúr 1986, 203)

[7] Ako sú napríklad celé motívy z indických a arabských rozprávok v rozprávkach slovanských národov: Identita Slovanov sa odvodzuje aj pomocou rozprávok iných etník.

ready rejected this biological approach and it proves that genetic changes are not connected with the cultural ones. Besides, it also proves that the differences among social groups cannot be explained by the transfer of the genetic material even in spite of the fact that it is possible to seek the origin of individual European nations in the biologically close groups of people. The nation and the culture, the cultural identity are not the biological categories, but the categories of values and therefore they overreach a level of biology.

Other theories understand the nation as a language unity of a certain community.[6] It should explain the language unity of many nations during the centuries, but the cultural identity cannot by explained only by the language because in the framework of one language more identities in time and space are formed. Besides, the language can hardly be the only or the main criterion for the definition of the nation and the cultural identity because the nations many times develop also without their own language (e.g. the Brazilians speak Portuguese).

Another time the nation is understood as a political whole, it means as the community of people of a certain state. Such conception was pursued by T. G. Masaryk or W. Wilson. According to this conception the cultural identity would be bound to the territory of a certain state. In case of disintegration of the state also the cultural (not only the state) identity would be disintegrated. This understanding is, however, unequivocally refused by a number of multinational states in which more national cultural identities can be found – e.g. the former Soviet Union or Great Britain.

We can understand the nation also as a social-political whole, as a community of people connected by a common psychology, a national character that is usually strengthened by the national ideology. Although the national character, self-awareness and ideology play in the identification of the nation and cultural identity their role they are not sufficient for their strict definition. As an example can serve India in which there exists the awareness "I am an Indian" as well as the national ideology (in a presentation for example of M. Gandhi), but the cultural anthropology in co-operation with the biological anthropology have already proved that in India live the different ethnic – even the racial – groups.

The nation is sometimes understood as a territorially defined community. Although it is valid for many nations it is not valid in nations living in the diaspora, the known example of what are the Jews or Palestinians. Neither the cultural identity can be defined only territorially because it can bear in itself many elements that are as to the territory very remote.[7]

There is still the last possibility – a cultural-historical definition of the nation as it is defined by Š. Polakovič: "The substance of the nation is in culture." (Polakovič 1992, 321) Through the cultural manifestations that historically

---

[6] "A tribal character of us is principally based on our own, special language and then on another sides of our life". (Štúr 1986, 203)

[7] As there are for example the whole motives from the Indian and Arabian fairy tales in fairy tales of the Slavonic nations: The identity of the Slavs is derived also by help of the fairy tales of other ethnic groups.

Podľa neho klasická definícia etnicity (národa) sa zaoberá národnou identitou (= identifikácia s určitým systémom hodnôt a s teritóriom), jazykom, náboženstvom, kultúrnymi vzorcami správania, historickou skúsenosťou a sebaobrazom skupiny. Súčasná definícia národa však musí v sebe zahrnúť aj ekonomické a politické kritériá. (Pankratz 1993, 16-17)

Ak kultúrnu identitu určitej sociálnej skupiny pochopíme na takomto širokom základe, zistíme, že nie je len obyčajným sebaobrazom spoločenstva. Kultúrna identita nie je len vedomím spoločenstva o sebe samom. Je oveľa komplexnejším javom a je výsledkom oveľa komplexnejších procesov. Pochopiteľne pre rôzne sociálne skupiny platí rôzna kombinácia uvedených znakov. Avšak aj tam, kde to na prvý pohľad nie je celkom zreteľné, treba ich brať do úvahy: Napríklad hnutie punk, ktoré vzniklo vo Veľkej Británii, využívalo anglický jazyk. Kultúrna identita punku by teda mala byť príbuzná identite britskej kráľovskej rodiny, ktorá tiež používa angličtinu. Pri pozornejšom pohľade sa však ukáže, že ide síce o ten istý anglický jazyk, ale s odlišnými štylistickými pravidlami a mnohokrát aj s odlišným slovníkom. Hnutie punk sa kultúrne identifikovalo aj cez odlišnosti v narábaní s angličtinou.

Kultúrna identita teda v sebe nesie obraz spoločnosti o sebe samej, jej historické skúsenosti, viaže sa na určitý jazyk aj na určité vzorce správania a úzko súvisí s ostatnými identifikačnými znakmi skupiny (napríklad aj s jej príslušnosťou k určitému teritóriu). Práve táto zložitosť kultúrnej identity spôsobuje jej rôznorodý výklad aj vnútri určitej sociálnej skupiny. Spôsobuje aj veľmi rôznorodé fungovanie kultúrnej identity v živote sociálnej skupiny.

b) Funkcie kultúrnej identity

Povedomie vlastnej kultúrnej identity nevzniká v sociálnej skupine ani u jednotlivca bez dôvodu. Zohráva v živote spoločnosti dôležité úlohy, ktoré môžeme označiť ako nasledovné funkcie:[8]

A. Komunikačná funkcia smerom von. Kultúrna identita pomáha v komunikácii medzi kultúrami. Pri vyzretej kultúrnej identite dvoch kultúr tieto nachádzajú ľahšie vzájomné pochopenie pri svojom strete. Ak sa komunikácie zúčastňujú dve sociálne skupiny, ktoré si neuvedomujú svoju kultúrnu tradíciu alebo súčasnú tvár svojej kultúry – vtedy sa komunikácia medzi nimi komplikuje. Komunikovať s niekým, kto presne nepozná svoje východiská, je prakticky nemožné. Vedomie vlastnej kultúrnej identity preto môže komunikáciu s druhou kultúrou uľahčiť. Ak rozumiem svojej vlastnej kultúre, ak ju poznám a viem, o čo sa v komunikácii môžem opierať, vtedy môžem komunikovať efektívne. Ak si nerozumiem, potom aj obsahy či formy mojej

---

[8] Uvedieme tu len najdôležitejšie funkcie kultúrnej identity.

change (or develop) the nation not only manifests itself but it also exists in them as the nation. Without culture the nation would not be the personality but only an unconscious slave.

However, the last approach leads to a vicious circle. We have asked how it was possible to derive the cultural identity, we have tried to do it in a model way through the term of the nation and this has lead us back to the culture and cultural identity.

From this results that the nation (and thus also the cultural identity) can in fact be grasped only by a combination of the above mentioned indicators. The way out is indicated by D. Pankratz (1993). According to him the classical definition of an ethnic group (nation) deals with the national identity (= identification with a certain system of values and with a territory), language, religion, cultural patterns of behaviour, historical experience and a self-picture of a group. But in the present definition of the nation also the economic and political criteria must be included. (Pankratz 1993, 16-17)

If we understand the identity of a certain social group on a such broad basis we will find out that it is not only a simple self-picture of the society. The cultural identity is not only the awareness of the society of it itself. It is much more complex phenomenon and it is a result of much more complex processes. Of course, for various social groups a various combination of the above given signs is valid. However, they must be taken into consideration even when it is not clear at first sight: e.g. the punk movement that had arisen in Great Britain used the English language. The cultural identity of the punk would thus be related to the identity of the British royal family which also uses the English. In a more careful look it will be clear that it concerns the same English language but with the different stylistic rules and many times also with a different vocabulary. The punk movement was culturally identified regardless the differences in the use of English.

The cultural identity thus bears in itself a picture of the society about it itself, its historical experience, it is connected with a certain language and certain patterns of behaviour and it is also closely connected with other identification signs of the group (for example also with its belonging to a certain territory). It is just this complexity of the cultural identity that causes its various explanations also inside a certain social group. Besides, it causes a different functioning of the cultural identity in life of a social group.

b) Functions of the cultural identity

The awareness of one's own cultural identity in a social group and in an individual does not arise without a reason. In the life of the society it plays important roles that can be classified as the following functions:[8]

---

[8] We present here only the most important functions of the cultural identity.

komunikácie budú nejasné a zmätené. Komunikácia bude narušená alebo nepochopená.

B. Komunikačná funkcia smerom dovnútra. Ten istý princíp platí aj pre komunikáciu vnútri určitej kultúry. Ak si je spoločnosť vedomá vlastnej kultúrnej identity, uľahčuje to komunikáciu jej členov. Je to akoby hovorili tým istým jazykom. Členovia takejto skupiny totiž vyznávajú analogické hodnoty, opierajú sa o rovnakú kultúrnu tradíciu a riadia sa príbuznými normami. Zároveň si to všetko aj uvedomujú. V takom prípade je ich vzájomné porozumenie oveľa ľahšie. Komunikácia medzi nimi prebieha oveľa efektívnejším spôsobom, lebo nestrácajú čas nadväzovaním kontaktov a vzájomným spoznávaním. Od začiatku komunikácie vedia, že sa opierajú o spoločný kultúrny základ.

C. Funkcia transferu. S komunikáciou smerom dovnútra sociálnej skupiny súvisí aj transfer určitej kultúry ďalším generáciám. Každé spoločenstvo potrebuje odovzdávať svoju kultúru, lebo len tak je schopné prežiť ako spoločenstvo a nerozpadnúť sa na izolovaných jedincov, ktorí by boli asimilovaní inou kultúrou. Ak si skupina uvedomuje svoju kultúrnu identitu – t.j. vie, aké hodnoty, normy či ideály a akú tradíciu považuje za svoje vlastné – vtedy presne vie, čo má a chce odovzdať. Potom to môže odovzdávať cieľavedome a systematicky. Dokonca si môže vybudovať špeciálne inštitúcie na odovzdávanie svojej kultúry – k takým patria nielen galérie a múzeá, ale aj osnovy histórie na školách a ďalšie.

c) Fungovanie kultúrnej identity

Kultúrna identita sociálnej skupiny je nevyhnutným prvkom kultúry tejto skupiny, ak sa nemá skupina rozpadnúť, ak má pretrvať ako určitý celok. Je teda v zásade pozitívnou súčasťou života spoločnosti. Pretože však ide o jej prežitie, musí sa kultúra skupiny (tak ako celý život skupiny) prispôsobovať neustále sa meniacim životným podmienkam. Bez tejto premeny skupiny (aj so svojou kultúrou) ona hynie: Bez premien v štruktúre skupiny a v jej vzťahoch so životným prostredím hynie skupina reálne, vymiera. Bez premien v štruktúre kultúry, v povahe kultúrnej identity, hynie skupina duchovne. Kultúra potrebuje pre svoje zachovanie a pre rozvoj neustálu výmenu obsahov a foriem s inými kultúrami. Je to neustále obohacovanie o nové podnety, ktoré pomáhajú kultúre prispôsobovať sa novým životným podmienkam sociálnej skupiny. Toto obohacovanie je normálnym procesom komunikácie medzi kultúrami.

Vzájomná výmena obsahov, ideí či foriem neohrozuje kultúrnu identitu skupiny, práve naopak – obohacuje ju. Platí to nielen o blízkych a príbuzných kultúrach, ale aj o vzdialených kultúrach vybudovaných na úplne odlišných princípoch: Ako píše Šrí Aurobindo, platí to aj o obohacovaní takej výraznej a svojbytnej kultúry, akou je indická kultúra – aj ona sa obohacuje o podnety

A. An outward communication function. The cultural identity helps the communication among cultures. In a matured cultural identity of two cultures they find an easier mutual understanding when they meet. If in the communication two social groups that are not aware of their cultural tradition or of the present face of their culture take part – the communication between them complicates. To communicate with somebody who does not exactly know his/her starting points is practically impossible. The awareness of one's own cultural identity therefore can facilitate the communication with other culture. If I understand my own culture, if I know it and I know on what in the communication I can lean, then I can communicate effectively. If I do not understand myself then also the contents or forms of my communication will be unclear and confused. The communication will be disturbed or not understood.

B. An inward communication function. The same principle can be applied inside a certain culture. If the society is aware of its own cultural identity it facilitates the communication of its members. It is as if they spoke the same language. The thing is that the members of such group recognise the analogical values, lean on the same cultural tradition and follow the similar norms. At the same time they are aware of this all. In such case their understanding is much easier. The communication among them is realised much more effectively because they do not lose their time by initiating contacts and by mutual getting to know each other. From the beginning of their communication they know that they are leaning on a common cultural basis.

C. A function of transfer. With the communication directed inside a social group also the transfer of a certain culture to further generations is connected. Every community needs to transfer its culture because only thus it is able to survive as the community and not to break up to isolated individuals who would be assimilated by other culture. If a group is aware of its own cultural identity – i.e. it knows which values, norms or ideals and what kind of culture it considers as its own – then it precisely knows what it has and wants to transfer. Then it can transfer purposefully and systematically. It can even build the special institutions for the transfer of its culture – to such belong not only galleries and museums, but also the curriculum of the history at schools and others.

c) Functioning of the cultural identity

The cultural identity of a social group is an inevitable element of the culture of a group if it is not to fall apart, if it is to persist as a certain whole. It is thus a positive part of the society. As it concerns its survival the culture of the group must (equally as the whole life of the society) adapt itself to the constantly changing conditions of life. Without the change of the group (together with its culture) it perishes: without changes in a structure of the group and its relations with the environment the group really perishes, it dies out. Without changes in

z takej vzdialenej kultúry, akou je európska.[9] V podobných procesoch sa utvára, obohacuje a premieňa kultúrna identita. Bez podobných procesov identita a kultúra stagnuje, stáva sa brzdou rozvoja spoločenstva. Uzatvára sa do seba stále viac a v konečnom dôsledku hynie.

Hlavnými faktormi, ktoré ovplyvňujú premeny kultúrnej identity, sú rodina – výchovou, sebareflexia – sebahodnotením a sebavýchovou, komunikácia s inými kultúrami – prílivom nových podnetov. Pochopiteľne, ich pôsobenie nie je priamočiare, ale zložito sa transformuje cez rôzne vrstvy kultúrnej identity spoločenstva. Ako sme videli pri vymedzovaní kultúrnej identity prostredníctvom pojmu národ, kultúrna identita v sebe obsahuje rôzne hľadiská sebareflexie a rôzne vrstvy – tak ako kultúra v sebe obsahuje rôzne vrstvy.[10]

Kultúrna identita však môže spôsobovať aj množstvo problémov v komunikácii kultúr, dokonca môže viesť ku konfliktom kultúr. Základnú podobu takýchto konfliktov opísal R. A. Smith (1983):

A. Exegéza: Spoločnosť nachádza vo svojej kultúre chyby, idealizuje si kultúru inej spoločnosti a snaží sa svoju kultúrnu identitu budovať na obraz tamtej. Výsledkom je konflikt s vlastnou kultúrnou tradíciou a tvorba novej kultúrnej identity. To je situácia, ktorá vznikla v štátoch strednej a východnej Európy po roku 1989 vo vzťahu ku kultúre západnej Európy.

B. Dogmatizmus: Spoločnosť chápe svoju kultúru ako autoritu, egocentricky sa obracia do seba a iné kultúry odsudzuje ako chybné, či nedokonalé. Vlastná kultúrna identita sa chápe ako vzor pre iné. Výsledkom býva vzájomné kultúrne nepochopenie, snaha o zmenu kultúrnej identity tej druhej skupiny a nie raz násilné zasahovanie do inej kultúry. Takto videli indickú kultúru britskí kolonizátori.

C. Agnosticizmus: Spoločnosť ignoruje vzťahy kultúry k iným sociálnym súvislostiam, a hodnotí kultúrnu identitu (či tradíciu) seba i druhých len z čisto kultúrnych hľadísk. Výsledkom je hlboké nepochopenie vlastnej kultúry, a v dôsledku toho aj abnormálne postupy v sebareflexii – tvorba kultúrnej identity nezodpovedá reálnemu stavu kultúry či kultúrnej tradícii. Takým spôsobom hodnotili svoju tvorbu umelci Académie des Beaux-Arts vo Francúzsku v 19. storočí.

---

[9] „Imitovať európsku civilizáciu a urobiť z nás určitý druh hnedých Angličanov, zahodiť našu starobylú kultúru do koša a obliecť si livrej alebo uniformu Západu, to bola chybná a nelegitímna snaha, súhlasím z celého srdca. V tom istom momente dokonca možno povedať, že určitá miera imitácie, dokonca veľká miera, bola biologickou nevyhnutnosťou, a v každom prípade určitou psychologickou nevyhnutnosťou v danej situácii. Nie iba vtedy, ak sa menšia kultúra stretne s väčšou, ale keď kultúra – ktorá je relatívne neaktívna, spí, je uzavretá – sa stretne, a ešte viac, ak zažije priamy šok zo stretnutia so živou, aktívnou, mimoriadne tvorivou civilizáciou, cíti nápor nových úspešných síl a procesov, vidí úžasnú reťaz a rozvoj ideí a foriem, vtedy ju silný životný inštinkt ženie prevziať tieto idey a formy, rozšíriť a obohatiť sa, dokonca imitovať a reprodukovať a takým alebo onakým spôsobom prevziať význam a výhody týchto nových foriem a možností." (Sri Aurobindo 1988, 386-387)

[10] Viď časť o stratifikácii kultúry.

the structure of culture, in the character of the cultural identity the group perishes spiritually. For its maintenance and development the culture needs a constant exchange of the contents and forms with other cultures. It is a constant enrichment with the new incentives that helps the culture to adapt to the new living conditions of the social group. This enrichment is a normal process of the communication among cultures.

The mutual exchange of contents, ideas or forms does not jeopardise the cultural identity of the group, just opposite – it enriches it. It applies not only to the close or related cultures but also to the remote cultures built up on a completely different principles: As Sri Aurobindo writes it applies also to the enrichment of such distinctive and sovereign culture such is the Indian culture – also this culture enriches itself with the incentives from a such remote culture as it is the European culture.[9] In the similar processes the cultural identity is created, enriched and changed. Without the similar processes the identity and culture stagnates, becomes a brake of the development of the community, it closes more and more in itself and finally perishes.

The main factors that influence changes of the cultural identity are: family – by the upbringing, self-reflection – by a self-evaluation and self-education, communication with other cultures – by an inflow of new incentives. Of course, their impact is not straightforward, it is transformed in a complicated way through various layers of the cultural identity of the community. As we saw when we defined the cultural identity through the term nation, the cultural identity contains in itself various viewpoints of self-reflection and various strata – equally as the culture contains in itself various strata.[10]

The cultural identity, however, can cause in the communication of cultures a number of problems, it can even lead to the conflicts of cultures. A basic form of these conflicts described R. A. Smith (1983):

A. Exegesis: The society sees errors in its own culture, idealises the culture of a different society and strives to build up its own culture identically with that other one. The result is the conflict with one's own cultural tradition and the creation of a new cultural identity. This is the situation that arose in countries

---

[9] "To imitate European civilisation and to make ourselves a sort of brown Englishmen, to throw our ancient culture into a dust-bin and put on the livery or uniform of the West was a mistaken and illegitimate endeavour, I heartily agree. At the same time a certain amount of imitation, a great amount even, was, one might almost say, a biological necessity, at any rate a psychological necessity of the situation. Not only when a lesser meets a great culture, but when a culture which has fallen into a state of a comparative inactivity, sleep, contraction, is faced with, still more when it receives the direct shock of a waking, active, tremendously creative civilisation, finds thrown upon it novel and successful powers and functionings, sees an immense succession and development of new ideas and formations, it is impelled by the very instinct of life to take over these ideas and forms, to annex, to enrich itself, even to imitate and reproduce, and in one way or in another take large account and advantage of these new forces and opportunities." (Sri Aurobindo 1988, 386-387)

[10] See the part on the stratification of culture.

D. Dialektický vzťah:[11] Spoločnosť je otvorená slobodnému dialógu medzi vlastnou kultúrou a kultúrou iných, čo vedie k voľnej výmene myšlienok, ideí, foriem a hodnôt. Výsledkom je životaschopná kultúra s adekvátnou kultúrnou identitou. Kultúrna identita je postavená na sebavedomom, ale citlivom prístupe k sebe samému aj k druhým. Spoločnosť nepovažuje vo svojej kultúre všetko za dobré alebo všetko za zlé a taký istý vzťah má aj k iným kultúram. Podobný vzťah medzi rôznymi kultúrami sa rozvíja v Európe v postmodernej dobe osemdesiatych a deväťdesiatych rokov 20. storočia.

---

[11] R. A. Smith tu nevystupuje z hľadiska marxistickej dialektiky.

of the Central and Eastern Europe after the year 198[illegible] in their relation to the culture of the Western Europe.

B. Dogmatism: The society understands its culture as an authority, it egocentrically aims at only itself and condemns the other cultures as the mistaken, or imperfect. The own cultural identity is understood as a pattern for the other ones. The result is usually a mutual cultural misunderstanding, endeavour to change the cultural identity of the other group and not seldom also a violent interference in other culture. This was how the British colonisers saw the Indian culture.

C. Agnosticism: The society ignores the relations of culture to the other social connections and it values its own cultural identity (or a tradition) as well as the cultural traditions of others only from the cultural points of view. The result is a deep misunderstanding of one's own culture and consequently the abnormal procedures in self-reflection – the creation of the cultural identity does not correspond with a real state of culture or the cultural tradition. In this way the artists of the Académie des Beaux-Arts in France evaluated their artistic production in the 19th century.

D. Dialectic relation:[11] The society is open to a free dialogue between its own culture and the culture of the others what leads to a free exchange of ideas, forms and values. The result is a vital culture with an adequate cultural identity. The cultural identity is build on a self-conscious but sensitive approach to oneself as well as to the others. The society does not consider everything in its culture as good or everything as bad and it has the same relation to other cultures. The similar relation among various cultures develops in Europe in the post-modern period of the 80-ies and 90-ies of the 20th century.

---

[11] R. A. Smith does not present here point of view of the Marxist dialectics.

VI. Semiotické systémy v kultúre

a) Kultúrna hodnota semiotických systémov

Každá kultúra obsahuje a prenáša obsahy ľudského vedomia. Na to však musia byť tieto obsahy materializované tak, aby ich mohol človek (sociálna skupina) uchovať a odovzdať druhým ľuďom. Za týmto účelom sa obsahy vedomia zachytávajú a zobrazujú v znakoch. Človek kombinuje znaky, sústreďuje ich do skupín, vytvára viac alebo menej pevné zákony pre ich kombinovanie a variovanie – vytvára semiotické systémy (systémy znakov) Len s pomocou semiotických systémov (nie s pomocou jednotlivých znakov) môže človek efektívne vyjadriť, uchovať a sprostredkovať obsahy svojho vedomia. Preto aj akákoľvek kultúra môže existovať len prostredníctvom semiotických systémov.

Do systémov sa vyvinuli preto, lebo spoločnosť chce informovať druhých ľudí o svojom vedomí. Idey v ľudskom vedomí síce nemusia a často ani netvoria prepracovaný systém, ale sú usporiadané podľa určitých vzťahov. Málokedy medzi nimi vládne skutočný chaos. Určitá systematickosť vo vedomí si žiada aj systém v odovzdávaní obsahov vedomia – informovať o systéme ideí je možné len systematickým spôsobom.

Odovzdávanie informácií o obsahu ľudského vedomia prostredníctvom znakov tiež nie je samoúčelné. Môže mať rôzne ciele, v konečnom dôsledku to človek robí preto, aby určitým spôsobom zmenil obsah vedomia druhého človeka: buď chce rozšíriť jeho obzor, alebo ho chce zmeniť istým spôsobom. Zmeniť, to znamená ovplyvniť druhého človeka pomocou informácie, pomocou znakového vyjadrenia obsahov vedomia.[12] Ovplyvňovanie tiež nemôže by chaotické, ale systematické a cielené, na čo tiež lepšie slúžia systémy znakov a nie izolované znaky.

Semiotické systémy sa teda rozvinuli v kultúre na to, aby človek či spoločnosť mohli uchovať a odovzdať obsahy svojho vedomia. Semiotické systémy sú preto nevyhnutnou podmienkou existencie kultúry. Bez nich by sa kultúra stala len vnútorným pocitom človeka, nebola by štrukturovaná pre potreby sociálnej skupiny. Ak napríklad človek rozmýšľa, myslí v pojmoch. Pojem je jazykový znak, ktorý v sebe nesie stáročia ľudskej kultúry. Aj keď jednotlivec nevysloví svoje myšlienky, aj tak rozmýšľa cez semiotický systém a cez kultúrnu tradíciu. Bez pojmu, t.j. bez systému znakov a bez kultúrnej tradície by jeho myslenie nebolo myslením, ale len súborom pocitov. Pojmy, teda znaky umožňujú človeku štrukturovať jeho pocity, analyzovať, hodnotiť, interpreto-

---

[12] Pripomeňme si v tomto kontexte odovzdávanie kultúrnej tradície ďalším generáciám alebo formovanie kultúrnej identity ďalších generácií.

VI. Semiotic systems in culture

a) Cultural value of semiotic systems

Every culture contains and transfers the contents of a human mind. For this reason these contents must be materialised in that way so as a man (social group) could keep them and transfer them to other people. The contents of the mind are therefore recorded and pictured in signs. A man combines the signs, concentrates them in groups, develops more or less firm laws for their combinations and variations – creates the semiotic systems (systems of signs). Only by help of semiotic systems (not by help of individual signs) humanity can effectively express, keep and mediate the contents of its mind. This is why any culture can exist only through the semiotic systems.

The signs have developed into the systems because the society wants to inform other people about its mind. The ideas in the human mind need not and often do not form an elaborated system, they are arranged according to the certain relations. Only seldom there is a real chaos in them. A certain systematic order in mind asks also for a system in the transfer of the contents of mind – it is possible to inform about the system of ideas only in a systematic way.

The transfer of information about the content of the human mind through the signs is not the transfer for its own sake. It can have various aims, in a final result an individual does it in order to change somehow the content of another person's mind: he/she either wants to broaden his/her horizon or he/she wants to change him/her somehow. To change means to influence the other person by help of information, by help of a visual expression of the mind's contents.[12] The influencing cannot be chaotic, but systematic and purposeful. To this aim serve better the systems of signs than the isolated signs.

The semiotic systems have thus developed in culture so as an individual or a society could maintain and transfer the contents of their mind. The semiotic systems are therefore an inevitable condition of the existence of a culture. Without them the culture would be only an inner feeling of an individual, it would not be structured for the needs of a social group. If for example an individual is thinking, he/she is thinking in notions. A notion is a language sign that bears in itself the hundreds of years of the cultural tradition. Even if the individual does not utter his/her ideas he/she continues in thinking through the semiotic system and the cultural tradition. Without the notion, i.e. without the system of signs and without the cultural tradition his/her thinking would not be

---

[12] Let us to remind in this context the transfer of the cultural tradition to further generations or forming of the cultural identity of further generations.

vať.[13] Semiotické systémy teda nielen navonok vyjadrujú obsahy vedomia, ale pomáhajú ich aj štrukturovať. Preto sú dvojnásobne nevyhnutnou podmienkou existencie kultúry – bez semiotických systémov by spoločenstvo nemohlo štrukturovať svoju kultúru.

Semiotické systémy sú preto aj prostriedkami pre komunikáciu kultúr. Napriek tomu ich nemožno posudzovať len ako súbor jazykov. Jazykové systémy sú vybudované na uzavretom množstve prvkov a na viac alebo menej určených zákonoch pre ich kombináciu. V kultúre však jestvuje množstvo semiotických systémov, ktoré nemajú určený počet prvkov ani spôsoby ich kombinácie – napr. gestá a mimika, umenie a ďalšie.

Semiotické systémy sú primárne výrazom ľudskej mysle, materializáciou ľudského vedomia. Pretože však slúžia ako prostriedky dorozumievania, čo nie je možné bez určitého algoritmu v komunikácii – sekundárne možno z nich vytvárať jazykové systémy. Pomenovanie „jazykové" tu treba používať veľmi opatrne, lebo zvádza k hľadaniu pevných algoritmov v kombinácii určitých znakov.[14] Ak by v semiotických systémoch jestvovali pevné algoritmy pre ich kombinovanie, ťažko by bolo možné kultúru tvorivo rozvíjať. Semiotické systémy totiž slúžia aj ako nástroj pre tvorbu kultúry, ktorú si spoločnosť neustále prispôsobuje meniacim sa životným podmienkam. Zmenené podmienky vyvolávajú zmenené reakcie na ne. Zmenené reakcie vyvolávajú k životu nové označenie aj nové pocity človeka. Nové pocity si tiež žiadajú nové označenia. Nové označenia ukazujú ľuďom inú štruktúru skutočnosti ako predtým, čo im umožňuje ďalej meniť svoje životné podmienky, čo znova vyvoláva nové pocity...

Hlavnými funkciami semiotických systémov teda sú:

- vyjadrenie a zachytenie obsahov ľudského vedomia
- komunikácia, teda odovzdávanie týchto obsahov
- reflexia a štrukturovanie sveta pre ďalšiu reflexiu
- tvorba kultúry, jej vyjadrenie a jej premena pre nové podmienky.

---

[13] To isté platí aj pre iné podoby znakov, napríklad pre výtvarné znaky: „Výtvarný znak sa vyvinul z grafického záznamu a gesta. Výtvarný znak (stopa, vryp, značka) sa ďalej vyvíjal dvoma smermi – smerom k formovaniu písma (obrázkovému alebo konvencionalizovanému) a smerom k formulovaniu vizuálnej predstavy ako znázorňujúceho obrazu. V operatívnej línii sa rozvíjal ako dorozumievací prostriedok – písmo, v ikonickej línii ako obraz – mimezis a poezis, napodobenie a vyjadrenie skutočnosti. Obe funkcie spájala spoločná, dvojjediná komunikatívno-obrazná funkcia (obraz ako špecifický univerzálny spôsob dorozumievania a písmo ako obraz dorozumievania, obraz predstavy, vizuálno-grafický konvencionalizovaný záznam myšlienky, obrazu vo vedomí." (Kapsová 1997, 83)

[14] Z toho pramení aj veľké nedorozumenie v teórii umenia, keď sa teoretici snažia vybudovať jazyk umenia. Akoby mal umelec dopredu určené spôsoby použitia jednotlivých prvkov umeleckého materiálu. Ako však poukázal I. Kant vo svojej Kritike súdnosti (Kant 1975, 127), umelec nemá vopred stanovený algoritmus pre svoju tvorbu – avšak spätne z hotového diela môžeme určitý algoritmus vyabstrahovať. Umelec sa totiž buď inštinktívne riadi vlastným algoritmom, alebo ho v procese tvorby nanovo vytvára.

the thinking but only a set of feelings. Notions, i.e. signs enables the individual to structure his/her feelings, to analyse, to value, to interpret.[13] The semiotic systems thus not only outwardly express the contents of the mind but also help to structurize them. Therefore they are twice as inevitable condition of the existence of the culture – without the semiotic systems the society would not be able to structurize its culture.

The semiotic systems are thus also the means of the communication of cultures. In spite of this it is not possible to judge them as only a set of languages. Language systems are built up on a closed number of elements and on the more or less determined laws for their combination. But in culture there exists a great number of semiotic systems in which neither the number of elements nor the ways of combination are determined – e.g. gestures, facial expression, arts and others.

The semiotic systems are primarily the expression of a human mind, the materialisation of the human consciousness. Because they serve as the means of understanding, what is not possible without a certain algorithm in communication – secondarily it is possible to create from them the language systems. The term "language" must be here used very carefully because it tempts to look for the stabile algorithms in the combination of certain signs.[14] If in the semiotic systems would exist the stabile algorithms for their combinations, it would be hardly possible to develop the culture creatively. The semiotic systems serve also as an instrument of the creation of the culture that is by the society constantly adapted to the changing conditions of life. The changed conditions give raise to the changed reactions to them. The changed reactions call into being a new denomination and the new feelings of a man. The new feelings also ask for the new denominations. The new denominations show people a different structure of reality than it was before what enables them to change further their conditions of life what again gives raise to the new feelings...

---

[13] The same also applies to the other forms of signs, e.g. to the graphic signs: "A graphic sign was developed from a graphic record and a gesture. The graphic sign (a trace, a nick, a sign) had further developed in two directions – towards the formation of writing (picture writing or conventionalised writing) and towards the formulation of a visual idea as of an illustrating picture. In an operative line it has developed as a means of understanding – the writing, in an iconic line as a picture – mimesis and poesis, imitation and the expression of the reality. Both functions were connected by a common, two-in-one communicative-picture function – the picture as a specific, universal way of understanding and the writing as a picture of understanding, the picture of an image, visual-graphic conventionalised record of an idea, of a picture in mind." (Kapsová 1997, 83)

[14] From this comes also a misunderstanding in the theory of art when the theoreticians strives to build the language of art. As if an artist had determined beforehand the ways of use of individual elements of an artistic material. As it was shown by I. Kant in his Kritik der Urteilskraft (Kant 1975, 127), an artist has not set the algorithm of his/her creation beforehand – but we can abstract a certain algorithm retrospectively from a completed artwork. The artist either instinctively follows his/her own algorithm or he/she creates it anew in the process of the production

Ako je možné, že sa v ľudskom svete vyvinuli semiotické systémy, ktoré môžu plniť také zložité funkcie? Presnú odpoveď vyslovil J. Bronowski vo svojej knihe Vzostup človeka (1985). V prvej kapitole uvádza ako príklad rozdiel medzi gazelou a atlétom. Fyziologické pochody v ich telách sú pred skokom rovnaké. Líšia sa však zásadne v tom, že gazela má pri svojom skoku momentálny cieľ (povedzme útek), zatiaľ čo atlét-skokan sa svojou mysľou upiera do budúcnosti. Jeho činnosť je výsledkom systematického plánu, schopnosti predvídania a sústredenia mysle na budúci cieľ (preskočenie tyče). (Bronowski 1985)

Človek si pre svoje aktivity vytvára ideálne ciele v mysli ešte pred začiatkom aktivity. V pláne na dosiahnutie cieľa si formuluje a vyberá prostriedky na jeho dosiahnutie. Vytvára si tak ideálnu predstavu o skutočnosti. Aby mohla takáto predstava vzniknúť, musí byť formulovaná v inej podobe, ako je realita sama. Skutočnosť preto musí byť pretavená do znakov, čiže do vecí, javov, predmetov, ktoré označujú niečo iné, nie samé seba. Vznikajú veci-znaky, ktoré môže človek kombinovať bez toho, aby zasahoval do skutočnosti. Tieto znaky sú usporiadané tak, že umožňujú človeku spracovať rôzne verzie svojho zásahu do skutočnosti a spustiť svoju aktivitu až po nájdení jej optimálnej verzie. Znak totiž podľa definície C. K. Ogdena a I. A. Richardsa funguje v procese, v ktorom sa označená vec vzťahuje k označujúcemu predmetu len prostredníctvom ľudskej mysle.[15] Tá potom môže manipulovať so znakom tak, aby sa k označovanej skutočnosti vzťahoval čo najefektívnejším spôsobom. Ľudská myseľ hodnotí túto efektívnosť podľa rôznorodých potrieb indivídua či sociálnej skupiny.

Tento odstup od skutočnosti bol pôvodcom vzniku znakov a semiotických systémov, Tento odstup od skutočnosti umožnil aj vznik kultúry ako relatívne samostatného systému ľudského sveta. Celá kultúra sa deje prostredníctvom znakov.

b) Typy semiotických systémov

Rôznorodé a meniace sa potreby ľudstva viedli k rozvoju rôznorodých semiotických systémov. Pre ich stručný opis možno efektívne využiť ideu S. Freuda o troch veľkých myšlienkových systémoch: „Ľudstvo ... vytvorilo v priebehu histórie tri veľké svetonázory: animistický (mytologický), náboženský a vedecký." (Freud 1966, 88) S. Freud ďalej píše o mágii ako o technike animizmu. (Freud 1966, 103) Hoci takéto členenie zvádza k názoru, že ide o vývinové štádiá ľudstva a ľudského myslenia, a teda aj o vývinové štádiá semiotických systémov, C. Lévi-Strauss dokazoval, že tieto svetonázory jestvujú už v tzv. prírodných národoch. Ide skôr o rozličné typy myslenia či cítenia, o rozličné typy kultúrnej tvorby, a tým aj o rozličné semiotické systémy jestvujúce

---

[15] Porov. trojuholník referencie v Ogden – Richards 1989, 11.

Thus the main functions of the semiotic systems are:

- expression and interception of the contents of a human mind
- communication, i.e. transfer of these contents
- reflection and structurization of the world for a further reflection
- creation of culture, its expression and its change for the new conditions.

How it is possible that in the human world such semiotic systems have developed that can fulfil such complicated functions? A precise answer was given by J. Bronowski in his book The Ascent of Man. In the first chapter he gives as an example a difference between a gazelle and an athlete. Physiological procedures in their bodies before a jump are the same. But they differ principally in fact that a jumping gazelle has a goal existing just in a given moment (let's say an escape), while an athlete-jumper concentrates his/her mind towards the future. His/her activity is the result of a systematic plan, ability to foresee and of the concentration of his/her mind on a future goal (to jump over a pole). (Bronowski 1985)

For his/her activities a man creates in his/her mind the ideal goals prior to the activity. In the plan aimed at the achievement of the goal he/she formulates and chooses the means for its fulfilment. He/she thus creates the ideal idea of reality. So as this idea could come into existence it must be formulated in a different form than the reality itself. The reality therefore must be transformed into signs, i.e. things, phenomena or objects which denominate something different, not themselves. Thus there arise the things-signs that can be combined by a man without his/her interference in the reality. These signs are arranged in that way so as they enabled a man to process the various versions of his/her interference in the reality and to start his/her activity only after he/she finds its optimal version. According to the definition of C. K. Ogden and I. A. Richards a sign functions in the process in which the denominated thing relates to the denominating object only through the human mind.[15] The human mind can then manipulate the sign in that way so as it was related to the denominated reality as effectively as possible. The human mind evaluates this effectiveness according to the various needs of an individual or a social group.

This distance from reality was an initiator of the origin of signs and semiotic systems. This distance from reality enabled also the origin of the culture as of a relatively independent system of the human world. The whole culture is realised through the signs.

b) Types of semiotic systems

Various and changing needs of the mankind have lead to the development of various semiotic systems. For their brief description the idea of S. Freud about three systems of ideas can be effectively used.: "The mankind ... created

---

[15] Compare a triangle of reference in the book: Ogden – Richards 1989, 11.

a fungujúce popri sebe. Líšia sa spôsobom, aký vzťah k svetu človeku sprostredkujú. Každý z nich reprezentuje iný vzťah človeka k svetu.

A. Systém zložený na magickom myslení. Toto chápanie sveta sa snaží o nájdenie bezprostredného kontaktu so svetom a ovládnutie tohto sveta prostredníctvom rituálu. V rituáli dochádza práve k bezprostrednému kontaktu človeka s prírodnými alebo nadprirodzenými silami. Rituál je preto aj ťažiskom, okolo ktorého je takáto kultúrna tvorba vybudovaná.

Magické semiotické systémy preto tiež vychádzajú z rituálu. Sú antropomorfné alebo zoomorfné – ich obrazy označujú časti, tvary a činnosti človeka alebo zvierat, ako napríklad vytrhnutie srdca z hrude človeka u starých Aztékov alebo obraz šípov v tele bizóna na paleolitických kresbách.

B. Systém zložený na náboženskom myslení. Toto chápanie sveta sa snaží o sprítomnenie alebo dosiahnutie Absolútna, alebo o podriadenie sa Absolútnu (absolútnemu princípu). Podľa É. Durkheima hlavným špecifickým znakom tohto spôsobu myslenia je odlíšenie posvätného a svetského vo svete. Ťažiskom kultúry je transcendentno, z ktorého vychádzajú aj semiotické systémy.

Tie sú predovšetkým symbolické, pretože sú budované na zmyslovo vnímateľných obrazoch, ktoré zastupujú abstraktné idey. Princípom tvorby je symbolizácia a jednotlivé obrazy nevznikajú ako skladačky, ale ako celok vzťahujúci sa ku komplexnej idei – napríklad kresťanský kríž, staroegyptský obelisk alebo indická slabika „óm".

C. Systém zložený na vedeckom myslení. Toto chápanie sa snaží o analýzu sveta, o kontakt s ním (nemusí byť priamy, môže byť aj sprostredkovaný cez idey či cez technológiu) a o ovládnutie sveta. Ťažiskom kultúry je analýza, informácia a racionálna syntéze. Z informačnej povahy tohto typu myslenia vychádzajú aj semiotické systémy.

Takéto semiotické systémy sú jazykovo a matematicky orientované. Budujú sa na montáži, skladaní ako jazyk; súčasne na formalizácii a kvantifikácii ako matematika. Vznikajú preto kumuláciou a kombinovaním vopred daných a analyzovaných prvkov. Základným princípom tvorby je konštrukcia a prejavuje sa značná snaha o formalizáciu semiotických systémov, o tvorbu pevných a univerzálne platných algoritmov. Sú to napríklad systémy dopravných značiek, ekonomických ukazovateľov a pod.

Všetky tri typy semiotických systémov jestvujú či jestvovali vedľa seba: Napríklad, ako dokazoval C. Lévi-Strauss, klasifikačné systémy rastlín a ich prepojenie s prírodnými živlami reprezentovali vedecký prúd v myslení prírodných národov a dodajme, že aj symbolizáciu charakteristickú pre náboženské myslenie. Dnes zasa napríklad absencia izby č. 13 v niektorých hoteloch reprezentuje prvok magického myslenia. Samotné číslo 13 je znakom nešťastia ako typický prvok magického semiotického systému.

Rôznorodosť typov semiotických systémov komplikuje situáciu v komunikácii kultúr a v medzikultúrnom porozumení. Príčiny netreba zvlášť objasňovať, sú dostatočne zrejmé z predošlých charakteristík. Stačí uviesť jediný príklad – biela farba symbolizuje v niektorých kultúrach smrť, v iných panenstvo.

in the course of the history three great worldviews: animistic (mythological), religious and scientific." (Freud 1966, 88) S. Freud further writes about the magic as of the technique of animism. (Freud 1966, 103) Although this classification tempts to the opinion that it concerns the developmental stages of mankind and human thinking and thus also the developmental stages of the semiotic systems, C. Lévi-Strauss tried to prove that these worldviews had already existed in the so called savage people. It concerns rather a various kinds of thinking or feeling, various kinds of cultural creation and thus also various semiotic systems existing and operating alongside. They differ in a way what kind of relation to the world they mediate to a man. Each of them represents a different relation of a man to the world.

A. System based on a magic thinking. This understanding of the world strives to find an immediate contact with the world and to gain control over the world through a ritual. In the ritual it comes to an immediate contact of human being with natural or supernatural powers. The ritual is thus also a focal point around which such cultural creation is built.

The magic semiotic systems therefore comes out also from the ritual. They are anthropomorphic or zoomorphic – their pictures denote the parts, forms or activities of a man and animals, such as e.g. tearing out of the heart from a man's chest in the old Aztecs or the pictures of arrows in the body of a bison on the paleontological drawings.

B. System based on a religious thinking. This understanding of the world tries to present a vivid picture or to reach the Absolute, or to be subordinated to the Absolute (absolute principle). According to É. Durkheim the main specific feature of this way of thinking is the differentiation of the sacred and profane in the world. The focus of culture is a principle of transcendence from which also the semiotic systems come out.

These systems are first of all symbolic because they are built on by senses perceivable pictures which represent the abstract ideas. The principle of the creation is the symbolisation and individual pictures are not created as the compositions but as the whole, the unit related to the complex idea – e.g. the Christian cross, the ancient Egyptian obelisk or an Indian syllable "ohm".

C. System based on the scientific thinking. This understanding tries to analyse the world, to contact it (not necessarily directly, the contact can also be mediated through the ideas or technology) and to get control over the world. The focus of the culture is the analysis, information and rational synthesis. From the information character of this kind also the semiotic systems come out.

Such semiotic systems are orientated at the language and mathematics. They are build on a montage, composition as it is in a language; and at the same time on the normalisation and qualification as it is in mathematics. They are therefore produced by the cumulation and combination of the in advance given and analysed elements. A basic principle of the creation is the construction and there exists a significant endeavour to formalise the semiotic systems, to create the firm and universally valid algorhitms. Such are e.g. the system of traffic signs, the system of economic indicators, etc.

103

c) Materiál semiotických systémov

Materiál, s ktorým pracujú semiotické systémy, je veľmi rôznorodý. Človek si ho vyberá na základe svojich cieľov, na základe toho, akú funkciu uprednostňuje pri práci s určitým semiotickým systémom.

Pri snahe o vyjadrenie obsahov svojho vedomia – teda ak človek prisúdi svojmu semiotickému systému hlavne expresívnu funkciu – využíva v prvom rade taký materiál, ktorý má zobrazovacie schopnosti – obrazy, gestá a pod.

Pri snahe o informovanie – teda ak človek chce svojím semiotickým systémom odovzdať informácie – využíva rôzne signály, zástupné symboly a pochopiteľne jazyk ako veľmi bohatý semiotický systém.

Ak chce človek zachytiť v semiotickom systéme základné ľudské a kultúrne hodnoty, využíva často rôzne archetypálne obrazy, ako obraz slnka, žiary, matky, kríža, kruhu a ďalšie. Sú to zložité symbolické vyjadrenia, ktoré v sebe nesú obsahy budované stáročia. Dotýkajú sa základných existenciálnych súvislostí ľudského života.

S jazykom človek pracuje predovšetkým vtedy, ak je jeho cieľom akákoľvek komunikácia. Jazyk patrí k jej hlavným nástrojom, hoci ho dopĺňajú gestá, mimika a iné prvky neverbálnej komunikácie.

Ako každý iný materiál pre stavbu semiotických systémov, aj jazykový materiál žije svojím vlastným životom, má svoje vlastné zákony, ktoré len zriedka utvára jednotlivec. Tvoria sa na základe dlhodobej kultúrnej tvorby človeka. Vznikajú mnohokrát chaoticky, ale skoro vždy nevedome.

Jazyk ako semiotický systém má zvláštne postavenie medzi ostatnými systémami. Spája sa totiž bezprostredne s myslením človeka.[16] Myslenie bez jazyka nie je skutočným myslením, je len súborom pocitov a predstáv. „Bezslovné myslenie“ je len počiatočnou a prechodnou fázou ľudského myslenia. Až jazyk (slová a ich systém) dáva mysleniu štruktúru.

Jazykový materiál však nie je jednostranne viazaný na vnútorný svet človeka. Ako každý semiotický systém, aj jazyk je na jednej strane označením vnútorných obsahov vedomia, je vyjadrením túžob, potrieb a iných ľudských vzťahov k svetu. Na druhej strane je aj označením vecí, je určitou štruktúrou, ktorá sa vzťahuje ku štruktúre sveta. Niekedy sú tieto dve štruktúry analogické, inokedy nie. Pomocou tejto vlastnosti jazykového materiálu – že je označením sveta – človek objavuje svet. Individuálny človek si potom s jazykom osvojuje aj určitý spôsob nazerania na svet, určité štrukturovanie sveta. Určitá štruktúra jazyka dáva človeku určité chápanie sveta až do takej miery, že Wittgenstein spolu s Heideggerom mohli tvrdiť, že jazyk sa s nami hrá.

---

[16] „Nejestvuje autentické bezslovné myslenie pomocou zvukov, ktoré sa pridržiavajú obsahov, figúr, schém. Myslenie sa síce môže po určitú mieru rozvíjať v bezslovných formách, ale potom sa aj tak usiluje o jazyk slov, pomocou ktorého sa skutočne stane jasným a rozvíja sa ďalej.“ (Jaspers 1990, 221)

All three types of semiotic systems exist or existed alongside: As for example C. Lévi-Strauss tried to prove the classification systems of plants and their interconnection with natural elements had represented a scientific orientation in thinking of the savage people and let us add that also the symbolisation that is characteristic for the religious thinking. Today, for example, the absence of a room No. 13 in some hotels represents an element of the magic thinking. The number 13 as a sign of the misfortune is a typical element of the magic semiotic system.

The various kinds of the semiotic systems complicate the situation in the communication of cultures and intercultural understanding. It is not necessary to make clear the reasons because they are sufficiently clear from the previous characteristics. It is enough to present the only one example – a white colour symbolises in some countries death, in other virginity.

c) The material of semiotic systems

The material with which the semiotic systems work is very different. An individual chooses it on the basis of his/her goal, on the basis of what kind of a function he/she gives preference in the work with a certain semiotic system.

When the man tries to express the contents of his/her mind – i.e. if a man gives his/her semiotic system mainly the expressive function – he/she uses first of all the material that is able to picture something – pictures, gestures etc.

When a man is trying to give an information – i.e. a man wants by his/her semiotic system to transfer the information – he/she uses signals, substitutional symbols and of course the language as a very rich semiotic system.

If a man wants to catch in the semiotic system the basic human and cultural values, he/she often uses various archetypal pictures such as the picture of the sun, a glow, a mother, a cross, a circle, etc. Those are complicated symbolic expressions that bear in themselves the contents built up for the centuries. They touch the basic existential connections of the human life.

A man works with the language first of all when his/her aim is any kind of communication. The language belongs to the main instruments although it is accompanied by gestures, facial expressions and other elements of the non-verbal communication.

As any other material for the construction of the semiotic systems also the language material lives its own life, has its own laws that are only seldom created by an individual. They are created on the basis of a long-term cultural creation of humanity. They arise many times in a chaotic manner, but almost always unconsciously.

The language as the semiotic system has a special position among the other systems. It is because it is immediately connected with the thinking of

Štrukturovanie sveta v jazyku, čo platí čiastočne aj pre iné semiotické systémy, je dôvodom, kvôli ktorému nie je vždy možné adekvátne preložiť jeden semiotický systém do iného. Každý z nich (s pomocou iného materiálu) štrukturuje svet inak. Sú totiž súbormi znakov, ktoré v sebe nesú tri rôzne roviny:

- vzťahujú sa k iným znakom vo svojom systéme (syntaktický aspekt znaku)
- vzťahujú sa k veci, javu, skutočnosti (sémantický aspekt znaku)
- vzťahujú sa k človeku, človek ich nejakým spôsobom využíva (pragmatický aspekt znaku). (Porov. Anzenbacher 1990, 159)

Pri práci s rôznymi materiálmi semiotických systémov (i pri práci s jazykom) človek musí brať do úvahy všetky tri aspekty znaku. Inak by dochádzalo k nedorozumeniam – buď na základe neadekvátneho použitia znaku alebo pri preklade do iného semiotického systému. Výsledkom by bola sťažená komunikácia medzi jednotlivcami, medzi sociálnymi skupinami, medzi kultúrami.

Materiál semiotických systémov preto zohráva dôležitú úlohu v medzikultúrnej komunikácii.

humanity.[16] Thinking without the language is not the real thinking, it is only a set of feelings and ideas. "A wordless thinking" is only an initial and transitional phase of the human thinking. Only the language (words and their system) gives the thinking a structure.

Language material, however, is not one-sidedly bound to the inner world of a man. As every semiotic system also the language is on the one side a denotation of the inner contents of the mind, it is the expression of desires, needs and other human relations to the world, and on the other side, it is also the denotation of things, it is a certain structure related to the structure of the world. Sometimes these two structures are analogical, the other time they are not. By help of this characteristic of the language material – that it is the denotation of the world – humanity discovers the world. An individual man acquires then together with the language also a certain view on the world, a certain structuring of the world. A certain structure of the language gives an individual a certain understanding of the world to that measure that Wittgenstein together with Heidegger could insist that the language plays with us.

The structuring of the world in the language, what applies partially also to other semiotic systems, is the reason for which it is not always possible to translate adequately one system into another. Each of them (by help of a different material) structures the world in a different way. It is because they are a set of signs that bear in themselves three different levels:

- they are related to other signs in their system (syntactic aspect of a sign)
- they are related to a thing, phenomenon, reality (semantic aspect of a sign)
- they are related to a man, a man somehow uses them (pragmatic aspect of a sign). (Compare Anzenbacher 1990, 159)

In work with various materials of the semiotic systems (also in work with the language) a man must take into consideration all three aspects of the sign. Otherwise there could arise misunderstandings – either on the basis of an inadequate use of a sign or during the translation into another semiotic system. The result could be the more difficult communication between individuals, social groups and cultures.

The material of the semiotic systems therefore play an important role in the intercultural communication.

---

[16] "There does not exist a wordless thinking by help of sounds which adhere to the contents, figures, schemes. Although the thinking can be to a certain measure developed in the wordless forms later it strives for the language of words by help of which it really becomes clear and further develops." (Jaspers 1990, 221)

Multikultúrna výchova

Multicultural Education

VII. Čo je multikultúrna výchova

a) Vymedzenie multikultúrnej výchovy

V prvej časti tejto knižky sme kultúru vymedzili ako sociálne odovzdávané poznanie, ktoré v sebe obsahuje poznatky, hodnotové orientácie, normy, znaky, vzorce správania. Multikultúrnosť by podľa toho mohla znamenať množstvo takýchto (ale rôznorodých) štruktúr kultúry, t.j. rôzne hodnotové orientácie, rôzne normy, znaky a vzorce správania rôzneho charakteru. Všetky problémy multikultúrnosti by podľa toho mohli vznikať na základe rôznorodosti kultúr. Skutočnosť je však oveľa zložitejšia.

Ako píše A. Perotti, „našou spoločnou chybnou predstavou je, že multikultúrnosť, rozdiely, iné kultúry a menšiny sú problémom. Avšak skutočný problém je celkom opačný: je to jednota spoločnosti." (Perotti 1994, s. 23) Problémom teda nie je existencia rozdielov a rôznorodosti kultúr – problém je v nedostatočnom akceptovaní tejto rôznorodosti, v nedostatočnom uvedomení mnohokultúrnosti každého spoločenstva. Problémom je uznanie rozdielov vnútri vlastnej kultúry, a tým aj uznanie právoplatnosti odlišnosti iných kultúr. Za prvý multikultúrny zážitok európskeho človeka sa niekedy považuje objavenie Ameriky a kontakt s tamojšími Indiánmi. E. Balducci o tom píše, že vtedy „človek stretol sám seba a nespoznal sa." (Camilleri 1995, 17) Nepovažuje tento fakt za obyčajnú ignoranciu európskeho človeka, iba za etnocentrický predsudok.

Konkrétnejšie rozvíja túto myšlienku W. van Damme (1996, s. 60-68) keď na základe analýzy estetických hodnotových orientácií v rôznych častiach sveta odlišuje mnohokultúrnosť, transkultúrnosť a medzikultúrnosť (pluricultural, transcultural, cross-cultural). Podľa neho je možné hovoriť o „určitých estetických princípoch" (Van Damme 1996, 60), ktoré možno nájsť vo viacerých kultúrach. Tieto princípy sú rôznymi spôsobmi vnímane ponad hranice kultúr, sú teda súčasne transkultúrne. Medzikultúrnosť je „všeobecným termínom, ktorý sa potom neodlíšiteľne vzťahuje k mnoho- alebo pankultúrnej oddanosti daným princípom foriem, ako aj k transkultúrnej zhode o príťažlivosti určitých foriem samých osebe." (Van Damme 1996, 61)

Multikultúrnosť je teda podľa tohto autora principiálne možná preto, lebo jestvujú určité univerzálne princípy, platné v mnohých (prípadne vo všetkých) kultúrach. Ich rozdiely spočívajú potom len v individuálnych prejavoch týchto princípov. W. van Damme rozoznáva napríklad tieto princípy: majstrovstvo, symetriu, jasnosť, novosť a ďalšie. Ich individuálne prejavy nachádza vo veľmi rôznorodých kultúrach, vzdialených navzájom v čase aj v priestore.

S týmito poznatkami korešpondujú aj úvahy W. Welscha (1996). Píše o neužitočnosti takého chápania kultúry, ktoré ju uzatvára do seba ako entitu vnútorne homogénnu a voči externému prostrediu viac-menej striktne ohrani-

110

VII. What is multicultural education

a) Description of multicultural education

In the first part of the book we have described education as the socially passed knowing containing knowledge, value orientations, norms, signs and patterns of behaviour. According to this multiculturalism should mean a number of such (but various) structures of culture, i.e. various value orientations, various norms, various signs and patterns of behaviour of different characters. All problems of multiculturalism should thus arise on the basis of the diversity of cultures. The reality, however, is much more complicated.

As A. Perotti writes, "our common misconception seems to be that multiculturalism, differences, other cultures and minorities are a problem. Whereas the real problem is quite the opposite: it is that of society's oneness." (Perotti 1994, 23) The problem is thus not the existence of differences and the diversity of cultures – the problem is in an insufficient acceptance of this diversity, in an insufficient awareness of multiculturalism of every society. The problem is the acknowledgement of differences inside the one's own culture and thus also the acknowledgement of the legitimacy of other cultures' diversity. As the first multicultural experience of an European man is sometimes considered to be the discovery of America and a contact with the native Indians. E. Balducci writes about it that then " a man encountered himself and did not recognise himself" (Camilleri 1995, 17). He does not consider this fact to be an ordinary ignorance of the European man, he takes it only as an ethnocentric prejudice.

This idea is dealt with in more details by W. van Damme (1996, 60-68) when he on the basis of an analysis of aesthetic value orientations in the different parts of the world distinguishes pluriculturalism, transculturalism and cross-culturalism. According to him it is possible to speak about the "certain aesthetic principles" (Van Damme 1996, 60) which can be found in more cultures. These principles are in various ways perceived beyond the frontiers of cultures and thus they are at the same time transcultural. "Cross-culturality is a general term which indiscriminately refers to either the pluri- or pancultural adherence to the given principles of forms as well as to the transcultural agreement on the attractiveness of certain forms per se." (Van Damme 1996, 61)

According to this author the multiculturalism is principally possible because there exist certain universal principles valid in many (possibly in all) cultures. Their differences lie then only in individual manifestations of these principles. W. van Damme distinguishes for example the following principles: skill, symmetry, clarity, novelty and others. He founds their individual manifestations in very different cultures that are distant one from another in time and space.

With this knowledge correspond also the thoughts of W. Welsch (1996). He writes about the unserviceableness of such understanding of culture which

111

čenú. W. Welsch rozvádza úvahy o troch termínoch, ktoré súčasne hovoria o rôznych prejavoch kultúrnych vzťahov:

- Multikultúrnosť. Tento termín nepovažuje za najšťastnejší, pretože podľa W. Welscha vychádza z klasického Herderovského chápania kultúry ako uzavretej entity. Jediné, čo tento termín (a na ňom založený prístup k chápaniu kultúry) pripúšťa, je mnohosť existencie kultúr.
- Medzikultúrnosť. Oproti predošlému prístupu tu ide podľa W. Welscha len o kozmetické úpravy. Interkultúrnosť skôr pripúšťa vzájomné oplyvňovanie kultúr a zaoberá sa konfliktmi medzi kultúrami, či ich riešením. Kultúra je tu však stále chápaná ako ostrov, homogénna a ostro ohraničená entita.
- Transkultúrnosť. Ako východisko z konfliktov a uzavretosti do seba navrhuje W. Welsch prijať iný koncept kultúry, ktorý plne zodpovedá súčasnému životu svetovej kultúry. V transkultúrnosti sa kultúry navzájom otvárajú a stávajú sa od seba navzájom závislé. Vytvárajú si prepojenia, ktoré tvoria až siete prepojení, avšak také siete, aké sú síce principiálne voči jednotlivej kultúre vonkajšie, ale utvárajú jej vnútornú podobu. Sú to dôsledky súčasných migračných procesov, telekomunikačných prostriedkov a ekonomických prepojení. Kultúry si navzájom vytvárajú svoje hybridy – ak v určitom spoločenstve žije nositeľ kultúry iného spoločenstva, spravidla vzniká kultúrny hybrid. Pritom miešanie kultúr v jednom kultúrnom produkte alebo v jednom ľudskom živote neprebieha len v masovej kultúre, ale aj v tzv. vysokej kultúre. Podobné procesy sa však vôbec neodohrávajú len v prítomnosti – autor pripomína pôsobenie P. Gauguina na Tahiti.

V takejto situácii podľa W. Welsch už nič nie je absolútne cudzím, ale všetko sa stáva súčasťou vnútorného sveta určitej kultúry.[1] Individuálna kultúra sa stáva priesečníkom množstva kultúr, až prakticky nie je možné nájsť hranice medzi prvkami jednej kultúry a prvkami druhej. Jeden artefakt je súčasťou rôznych kultúr, jedna kultúra v sebe obsahuje artefakty z iných.

V takomto kontexte sa stáva nevyhnutným zaoberať sa prienikmi kultúr, ich vzájomným ovplyvňovaním a výchovou k vzájomnému pochopeniu. Navyše sa tu ukazuje, že cesta k vzájomnému pochopeniu bude viesť cez pochopenie samého seba: Až keď pochopím, že moja vlastná kultúra je výsledkom stretu mnohých kultúrnych vplyvov, dokážem pochopiť kultúru iného človeka v jej odlišnosti.

Otvárajú sa tu dvere skutočnej multikultúrnej výchove. Napriek tvrdému odsúdeniu termínu multikultúrny W. Welschom budeme tu s ním naďalej pracovať. Je totiž do takej miery vžitý v teórii kultúry aj v pedagogickej praxi na svete, že nepovažujeme za účelné nahradiť ho iným. Budeme sa však vyhýbať izolovanému chápaniu kultúry ako homogénnej a uzavretej entity – ako

---

[1] V prílohe uvádzame jednu konkrétnu podobu takéhoto zvnútornenia vonkajších súvislostí – na príklade slovenskej kultúry.

closes it in itself as an entity innerly homogeneous and towards the external environment more or less strictly limited. W. Welsch discusses three terms which at the same time speak about various manifestations of cultural relations:

- Multiculturalism. Welsch does not consider this term as appropriate because according to him it comes out from a classical Herder's understanding of a closed entity. The only thing what this term (and on it an approach towards the understanding of culture is based) admits is the plurality of the existence of cultures.
- Interculturality. According to W. Welsch in comparison with the first approach here it concerns only cosmetic modifications. Interculturality admits the mutual influencing of cultures and deals with conflicts among cultures or with their solution. The culture here is still understood as an island, the homogeneous and sharply limited entity.
- Transculturality. As the way out of the conflicts and closeness in itself W. Welsch suggests to accept a different conception of culture that fully corresponds with the present life of the world culture. In transculturality the cultures open one to another and become mutually dependent. They create mutual interconnections from which the nets of interconnections are formed. Although these nets have towards an individual culture principally an outward character they create its inner form. These are the results of the present migration processes, telecommunication means and economic interconnections. Cultures create their own hybrids – if in a certain community lives a bearer of another community there as a rule develops a cultural hybrid. The mixing of cultures in one cultural product or in one human life does not take place only in a mass culture, but also in a so called high culture. Similar processes do not take place only in the present time – the author reminds of the activity of P. Gauguin in Tahiti.

According to W. Welsch there is nothing absolutely strange in such situation. Everything becomes a part of the inner world of a certain culture.[1] An individual culture becomes a point of intersection of many cultures until it is practically not possible to find the boundaries between the elements of one culture and the elements of another one. One artifact is a part of various cultures, one culture contains the artifacts of other cultures.

In this context it is inevitable to deal with the points of intersections of cultures, their mutual influencing and education towards their mutual understanding. Moreover, it seems that the way towards the mutual understanding will lead through the understanding of oneself: only when I understand that my own culture is the result of many cultural impacts I will be able to understand the culture of another man in its difference.

Here the doors of the real multicultural education open. In spite of a strict

---

[1] In the supplement we will mention one concrete form of such interiorization of outer connections – on an example of the Slovak culture.

sme to naznačili v časti o kultúrnej identite. Pojem multikultúrny budeme ďalej využívať s vedomím Welschovho vymedzenia transkultúrnosti.

Za skutočnú multikultúrnu výchovu považujeme takú, ktorá podľa J. A. Banksa „pomáha študentom chápať kultúru svojho spoločenstva a utvrdiť sa v nej, pomáha im oslobodiť sa od svojich kultúrnych obmedzení, umožňuje im utvárať a spravovať občianske spoločenstvo pracujúce pre spoločné dobro." (Banks et al. 1991, 1) Ako ďalej píše J. Banks, multikultúrnu výchovu nemožno viazať len na rasové a etnické rozdiely, i keď mnohokrát práve tie sú najviditeľnejšie. Doteraz sa často multikultúrnosť viaže práva na rasové a etnické rozdiely, ako to vo svojej definícii robí napríklad aj D. B. Pankratz. V jeho definícii napriek tomu vystupuje dôležitá súčasť multikultúrnosti, ktorá z inej strany dokumentuje Welschovu transkultúrnosť. Podľa D. B. Pankratza multikultúrnosť je „koexistenciou skupín z rasových menšín vnútri spoločného sociopolitického systému." (Pankratz 1993, 18)

Práve spoločný socio-politický systém spôsobuje ťažkosti. Takýto systém býva ovládaný majoritnou kultúrou, ktorej príslušníci nie vždy sú ochotní alebo schopní akceptovať menšinové kultúry. Problémy potom spôsobuje skutočnosť, že majoritná kultúra by chcela majorizovať menšinové a pretvárať ich na svoj obraz, kultúrne homogenizovať daný socio-politický systém. Diskusie o multikultúrnosti sú vtedy „skôr politickými diskusiami o tom, kto bude držať moc a ovplyvňovať vzdelávaciu politiku." (Singer 1993, 285) Pritom práve v rámci jedného socio-politického systému majú rôznorodé kultúry možnosti vzájomne sa ovplyvňovať a obohacovať bez ťažkostí v zmysle Welschovej transkultúrnosti.

V takejto situácii získava multikultúrna výchova veľký význam. Pomáha totiž prekonávať vlastné kultúrne obmedzenia, pomáha prekročiť tieň majoritnej kultúry a pozrieť sa na menšinové kultúry ako na právoplatnú súčasť systému.

b) Ciele multikultúrnej výchovy

Z vymedzenia multikultúrnej výchovy celkom zreteľne vyplývajú jej ciele, ktoré môže (alebo by mala) plniť v spoločnosti.

Za najbežnejší cieľ multikultúrnej výchovy sa považuje rozvoj schopnosti tolerovať iné kultúry, alebo inak povedané, rozvoj schopnosti rešpektovať existenciu iných kultúr. Nepovažujeme ho však za dostatočný. Skutočnosť, že jednotlivec rešpektuje inú kultúru, ešte nemusí znamenať, že obmedzí svoju nepriateľskú aktivitu voči nej. Môže chápať, že druhá kultúra je iná ako jeho vlastná, avšak ak ju považuje za nepriateľskú alebo menejcennú, bude sa ju snažiť zmeniť na obraz vlastnej.[2] Spoznanie odlišnosti ešte nemusí prinášať hlbšie pochopenie alebo akceptovanie odlišnosti.

---

[2] Klasickým príkladom boli prví kresťanskí misionári, ktorí mimo Európy nachádzali veľmi rôznorodé kultúry. Vždy si uvedomovali ich odlišnosť od európskej kresťanskej kultúry, nechceli však ich odlišnosť prijať. Odlišnosť spoznali, ale zároveň odmietli a snažili sa ju zmeniť.

114

refusal of the term multicultural by W. Welsch we will use it in this book. It is because this term is used and known in the theory of culture and in pedagogical practice in the world and we do not consider it useful to replace it by another one. However, we will try to avoid the isolated understanding of culture as of a homogeneous and closed entity – as we mentioned it in the part on the cultural identity. We will further use the term multicultural with the awareness of the Welsch's definition of transculturality.

As the real multicultural education we consider such education that, according to J. A. Banks, "helps students understand and affirm their community cultures and helps to free them from cultural boundaries, allowing them to create and maintain a civic community that works for the common good". (Banks et al. 1991, 1) As Banks continues, the multicultural education cannot be connected only with racial and ethnic differences although many times just these are the most visible. Up to the present time the multiculturalism has been often connected only with the racial and ethnic differences, as e.g. D. B. Pankratz does it in his definition. In spite of it in his definition an important part of multiculturalism is present documenting the Welsch's transculturality from a different side. According to D. B. Pankratz multiculturalism is the "coexistence of groups of racial minorities inside a common socio-political system". (Pankratz 1993, 18)

It is just the common socio-political system that causes difficulties. Such system is usually ruled over by the majority culture the representatives of which are not always willing or able to accept the minority cultures. Problems are then caused be the fact that the majority culture would like to adapt the minority cultures to its own picture, to homogenise culturally the given socio-political system. The discussions on multiculturalism are then "rather political debates about who will hold power and shape educational policies." (Singer 1993, 285) But the fact is that just in the framework of one socio-political system various cultures have the possibilities to influence and enrich each other without difficulties in the sense of Welsch's transculturality.

In such situation the multicultural education has a great importance. It helps to overcome the cultural limitations, to overstep a shadow of the majority culture and to see the minority cultures as an equal part of the system.

b) Goals of multicultural education

From the definition of multicultural education clearly come out its goals which it can (or it should) fulfil in the society.

As the most common goal of culture is considered the development of an ability to tolerate other cultures, or said in other words, the development of an ability to respect the existence of other cultures. But we do not consider it to be sufficient. The fact that an individual respects other culture does not necessarily mean that he/she will limit his/her hostile activity towards it. He/she can understand that the other culture is different from his/her own, but if he/

Spoznanie odlišnosti, prípadne jej tolerovanie je len počiatočným cieľom multikultúrnej výchovy. Na jej základe sa multikultúrna výchova snaží rozvíjať hlbšie pochopenie druhej kultúry tak, aby výsledkom bolo po poznaní aj akceptovanie odlišnosti. Akceptácia znamená schopnosť aspoň čiastočne sa pozrieť na svet z hľadiska inej kultúry, prípadne pripustiť, že iní majú právo hľadieť na svet inými očami, schopnosť rešpektovať rôznorodosť.[3] Pochopiteľne, schopnosti ľudí sú odlišné, nie každý (hoci aj pri systematickom vedení) dokáže hľadieť na svet očami niekoho druhého. Multikultúrna výchova si preto niekedy kladie skromnejší cieľ – rozvinúť aspoň snahu o pohľad na svet z hľadiska druhej kultúry.[4]

Akceptovanie znamená empatiu voči inej kultúre, avšak rozvíjať práve empatický prístup býva veľmi ťažké. Empatia voči inej kultúre znamená akceptovať, že sa tamtá kultúra rozvinula z iných ľudských potrieb, že existuje v inom historickom, sociálnom a geografickom prostredí. Preto zákonite musí byť odlišná od mojej vlastnej kultúry, musí vyznávať iné hodnoty a normy ako moja. To znamená aj schopnosť vcítiť sa do cítenia nositeľov tamtej kultúry, schopnosť (alebo snahu o to) preciťovať svet tak, ako ho cíti ako oni. Je to oveľa aktívnejší prístup ako tolerancia.

V tom okamihu, ako je jednotlivec schopný preciťovať svet tak, ako druhý človek, rodí sa v ňom pochopenie pre dobré aj zlé stránky toho druhého. Menia sa postoje, čo je „najkomplexnejší, najťažší, ale najdlhšie pretrvávajúci výsledok multikultúrnej výchovy." (Noel 1995, 269) Človek začína chápať, že pocity, myšlienky a skutky druhého človeka majú reálny základ, že majú možno svoju vnútornú logiku, a že môžu byť úprimné. Tu sa tvoria predpoklady pre najaktívnejší prístup – pre ochranu toho druhého sveta. Jednotlivec totiž pochopil, že existencia tamtoho sveta je pre niekoho asi nevyhnutná.

Tu sa začína aktívna občianska participácia na spolupráci, na tvorbe spoločného sveta, v ktorom je miesto aj pre môj vlastný svet (pre moju vlastnú kultúru) aj pre tamten odlišný (pre odlišnú kultúru). Starostlivosť o iný svet, aktívne zaangažovanie v jeho ochrane, to je ideálny a výsledný cieľ multikultúrnej výchovy.

K podobnému cieľu dospieva aj americký teoretik multikultúrnosti, P. McLaren (1995). Rozlišuje tri druhy multikultúrnosti:

- Konzervatívny multikulturalizmus. Je to egocentrické hľadisko euro-atlantickej kultúrnej tradície, ktoré vlastnú tradíciu a civilizáciu chápe ako najrozvinutejšiu a ostatné ako barbarské, menej rozvinuté. Výsledkom je pochopiteľne snaha o ich prebudovanie na vlastný obraz.
- Liberálny multikulturalizmus. Je to rovnostárske stanovisko, ktoré síce akceptuje odlišný charakter kultúr, ale v spolunažívaní kultúr nerešpektuje ich odlišné ekonomické a historické podmienky. Tento prístup zdôrazňuje voľnú súťaž kultúr bez ohľadu na ekonomickú a masmediálnu silu niektorých z nich. Výsledkom je asimilácia slabších.

---

[3] Ako sa to napríklad objavilo v americkej príručke pre školy United States and New York State History. (New York Public School Board of Education 1990)

[4] Vidíme tu hlboké morálne súvislosti multikultúrnej výchovy.

she considers it as hostile or inferior he/she will strive to adapt it to his/her own culture.[2] Getting to know the difference does not necessarily mean the better understanding or acceptance of the difference.

To know a difference, or its tolerating is only the very first goal of multicultural education. On its basis the multicultural education strives to develop a deeper understanding of other culture in that way so as the result after the knowing was also the acceptance of the difference. The acceptance means the ability to see the world at least partially from the point of view of a different culture or to admit that other people have the right to see the world with different eyes; the ability to respect the differences.[3] Of course, the people's abilities are different, not everybody (even systematically guided) is able to see the world with eyes of another person. The multicultural education therefore sometimes has a more modest goal – to develop in people at least the willingness to see the world from the point of view of another culture.[4]

The acceptance means the empathy towards a different culture, but to develop just the empathetic approach is usually very difficult. The empathy towards a different culture means to accept that the different culture was developed from the different human needs and that it exists in the different historical, social and geographical environment. That logically means that it must be different from my culture, and it must acknowledge different values and norms than my culture. It means also the ability to understand the feelings of the different culture's bearers, the ability (or the endeavour) to feel the world in the same way as they feel it. It is much more active approach as the tolerance.

In the moment when an individual is able to feel the world in that way as another person, there arises in him/her an understanding for the good and bad sides of other individual. The attitudes are changing and this is "the most complex, most difficult, yet most long-lasting result of a multicultural class." (Noel 1995, 269) An individual begins to understand that feelings, ideas and deeds of other person have a real basis, probably also their inner logic and that they can be sincere. Here the presuppositions for the most active approach – for caring of that other world are created. An individual has thus understood that the existence of other world is for somebody probably inevitable.

Here begins the active civic participation in co-operation, in creation of a common world in which there is a place also for my own world (for my own culture) as well as for that different one (for a different culture). Taking care of

---

[2] The classical example were the first Christian missionaries who found very different cultures out of Europe. They were always aware of their difference from the European Christian culture but they did not want to accept it. They became acquainted with the difference but they at the same time refused it and tried to change it.

[3] As it occurred e.g. in the American handbook for schools (New York Public School Board of Education 1990)

[4] We can see here the deep moral connections of multicultural education.

- Kritický multikulturalizmus. Berie do úvahy znakové štruktúry rôznych kultúr, ich sociálne významy a kontexty, ekonomické a sociálne pozadie. Nielen akceptuje odlišnosť, ale rešpektuje aj rôznorodosť podmienok pre existenciu rôznych kultúr. Logickým vyústením takto orientovaného prístupu je starostlivosť o inú kultúru. Človek si totiž uvedomuje nerovnosť v súťaži kultúr spôsobenú inými podmienkami a snaží sa kompenzovať ju aktivitami, ktoré nerovnosť podmienok odstraňujú.

Ciele multikultúrnej výchovy teda smerujú od rozvoja pasívnych postojov k aktívnej participácii:

- multikultúrne chápanie začína toleranciou; je to pasívny postoj a nemusí byť ešte založený na skutočnom pochopení, je však začiatkom;
- aktívnejším postojom je empatia; obsahuje aktívnu snahu o precítenie odlišných postojom a využíva už väčšiu psychickú energiu pre chápanie druhých;
- starostlivosť, ktorá je aktívnym občianskym zaangažovaním, a teda obsahuje aj zložitý rozvoj zručností a schopností občianskej participácie.

Vo svetle tohto postupu od pasívneho postoja k aktívnej starostlivosti môžeme hovoriť o nasledovných výchovných cieľoch multikultúrnej výchovy:

a) Schopnosť včleniť rôznorodé kultúry a spoločenstvá do svetovej histórie, schopnosť chápať ich diferencovaný, a pritom sociálne rovnocenný vklad do svetovej kultúrnej histórie. Schopnosť prekonať egocentrický pohľad na svet.

b) Schopnosť vidieť a chápať vzájomnú komunikáciu a dynamiku kultúr v histórii.

c) Schopnosť viesť dialóg s inými kultúrami, prípadne snahu otvoriť sa a vstúpiť do aktívneho tvorivého dialógu s inými kultúrami.

d) Schopnosť chápať vzťahy vlastnej kultúry s inými kultúrami. Schopnosť vidieť ich vzájomné ovplyvňovanie sa v histórii a snaha prijať toto ovplyvňovanie ako samozrejmosť.

e) Schopnosť chápať popri výhodách aj obmedzenia vlastnej kultúry a iných kultúr.

f) Schopnosť byť tolerantný a empatický voči iným kultúram a schopnosť starostlivosti o iné kultúry (alebo snaha o ňu).

Pri premietaní cieľov multikultúrnej výchovy do školskej praxe viacerí autori upozorňujú na skutočnosť, že nestačí iba doplnenie učebných osnov o problematiku iných kultúr. Ako upozorňuje J. R. Noel (Noel 1995, 268-269), poznávanie je len začiatkom. Hneď za ním musí nasledovať rozvoj schopností a zručností.[5] Preto aj tvorcovia hlavných čŕt učebných osnov pre multikultúr-

---

[5] Podobné názory nájdeme v nórskom náčrte základov učebných osnov pre nórske školstvo z roku 1994: „Cieľom výchovy je vybaviť deti, mladých ľudí a dospelých nástrojmi potrebnými na to, aby sa mohli postaviť pred úlohy svojho života a aby mohli spolu s druhými ľuďmi zvládať výzvy života. Výchova vybaví učiacich sa takými schopnosťami, ktoré im umožnia byť zodpovednými za seba samých a za svoje životy, ako aj aktivitou a vôľou stáť vedľa druhých ľudí." (Hagness 1994, 5)

another world, active involvement in its protection is an ideal and final goal of multicultural education.

A similar goal recognises also the American theoretician of multiculturalism, P. McLaren (1995). He distinguishes three kinds of multiculturalism:

- Conservative multiculturalism. It is an egocentric point of view of the Euro-Atlantic cultural tradition which understands its own tradition and civilisation as the most developed and others takes as barbaric, less developed. The result is of course the endeavour to re-build them to its own picture.
- Liberal multiculturalism. It is an egalitarian point of view which accepts a different character of cultures but at the same time in the common coexistence it does not respect their different economic and historical conditions. This approach emphasises a free competition of cultures regardless the economic and mass media power of some of them. The result is the assimilation of those weaker ones.
- Critical multiculturalism. It takes into account the sign structures of various cultures, their social meanings and contexts, economic and social background. It not only accepts the difference, but it respects also a variety of conditions for the existence of different cultures. A logic coming out of such orientated approach is caring of other culture. An individual is aware of inequality in the competition of cultures caused by different conditions and strives to compensate it by the activities removing the inequality of conditions.

The goals of multicultural education are thus directed from the development of passive attitudes to the active participation:

- multicultural understanding begins with a tolerance; it is a passive attitude that necessarily needs not to be based on the real understanding, but it is a beginning;
- more active attitude is empathy; it contains an active endeavour to understand the different attitudes and it uses a greater psychical energy for understanding others;
- taking care which is an active civic involvement and thus contains also a complicated development of skills and abilities of the civic participation.

In the light of such procedure from the passive attitude to the active care we can speak about the following educational goals of multicultural education:

a) Ability to incorporate various cultures and communities in the world's history, the ability to understand their differentiated and at the same time socially equal contribution in the world cultural history. The ability to overcome an egocentric view on the world.
b) Ability to see and understand a mutual communication and dynamics of cultures in history.
c) Ability to lead a dialogue with other cultures, or the endeavour to open oneself and start an active and creative dialogue with other cultures.
d) Ability to understand the relations of one's own culture with other cul-

nu výchovu v americkom National Council for the Social Studies v prvom bode učebných osnov zdôrazňujú: „Etnická a kultúrna rôznorodosť by mala preniknúť cez celé školské prostredie." (Banks et al. 1991, 5) V praxi to znamená také budovanie mnohokultúrneho prostredia, v ktorom dostávajú rovnaké šance príslušníci rôznych kultúrnych menšín, a v ktorom sú vytvárané podmienky pre plnohodnotné využitie vlastnej kultúrnej identity v komunikácii s inými či vo výchovnom procese.

Takéto prostredie neobsahuje multikultúrnosť len vo formálnych učebných osnovách a učebniciach. Skutočná multikultúrna výchova využíva aj tzv. skryté učebné osnovy, ako aj rôznorodé učebné materiály, ktoré prispôsobuje konkrétnym skupinám v triede. „Myslenie, konanie a vzdelávanie na základe princípu rôznorodosti alebo 'identít', znamená myslenie, konanie a vzdelávanie vo vzťahoch... Existuje preto veľká nutnosť vzdelávať sa na základe druhých." (Baccarini 1995, 76) Vzdelávanie vo vzťahoch, na základe kultúrnych identít druhých ľudí sa nemôže obmedzovať iba na poznávanie alebo na chápanie druhých. Je nutné vystúpiť z teoretického prístupu a multikultúrnu výchovu na školách pochopiť ako praktickú existenciu v mnohokultúrnom prostredí. Jedine každodenná komunikácia s inými kultúrami môže skutočne rozvinúť multikultúrnu empatiu a snahu o osobnú zaangažovanosť v spolupráci s nimi.

c) Multikultúrna výchova v súčasnom svete

Multikultúrna výchova je zložitým procesom, ktorý – ako sme videli – sa zďaleka nemôže obmedziť len na poznávanie iných kultúr. Má svoje nevyhnutné pozadie organizačné, finančné aj politické. Treba sa preto stručne zastaviť pri postavení multikultúrnej výchovy v súčasnom svete – aké výhody prináša a s akými nebezpečenstvami treba pri nej rátať.

– Výhody multikultúrnej výchovy

V kultúrnom živote spoločnosti prináša multikultúrna výchova spoluprácu kultúr rôznych menšín a hlavne spoluprácu menšín s väčšinovou kultúrou. Obohacuje ich, lebo im umožňuje vzájomne si odovzdávať podnety, vymieňať si idey, významy, skúsenosti, artefakty. Ich vzájomným otváraním a prehlbovaním ich vzájomného chápania, podporuje či podnecuje ich slobodný rozvoj. Vytvára preň duchové podmienky.

V školách pomáha multikultúrna výchova efektívnejšiemu rozvoju schopností študentov. Pomáha im totiž prekračovať vlastné kultúrne obmedzenia, potláča predsudky a uvoľňuje skryté zábrany.

V politickom živote pomáha multikultúrna výchova hlavne prekonávať xenofóbiu a rasizmus. Svojím cieľavedomým pôsobením na vzájomné vzťahy väčšinovej a menšinovej kultúry sa aktívne zapája do prekonávania problémov medzi väčšinovým etnikom a menšinami. Pomáha tak aj prehlbovať rovnosť šancí pre všetkých príslušníkov daného teritória alebo daného sociopolitického systému.

Pre ekonomiku môže byť multikultúrna výchova dôležitá tým, že pomáha

tures. The ability to see their mutual influencing in history and the endeavour to accept this influencing as a matter of course.

i) Ability to understand not only the advantages but also the restrictions of one's own culture and of other cultures.

f) Ability to be tolerant and emphatic towards other cultures and the ability to take care of other cultures (or the endeavour to do it).

In projecting the goals of multicultural education in the school practice many authors draw the attention to the fact that it is not enough only to add in the curriculum the problems of other cultures. As J. R. Noel (Noel 1995, 268-269) points at, knowing is only a beginning. Right behind it there must follow the development of skills and abilities.[5] Therefore also the authors of the main features of the curriculum for multicultural education in the American National Council for the Social Studies in the first point of the curriculum emphasise: "Ethnic and cultural diversity should permeate the total school environment." (Banks et al. 1991, p.5). In practice it means such building of multicultural environment in which the representatives of various cultural minorities get equal chances and in which there are created the conditions for a full-value use of their own cultural identity in communication with others or in the educational process.

Such environment does not contain multiculturalism only in a formal curriculum and textbooks. The real multicultural education uses also so called hidden curriculum, as well as various teaching materials which are adapted to the particular groups in a class. "Thinking, acting and educating according to the principle of difference of 'identities' means thinking, acting and educating in the context of a relationship... It is therefore a matter of great urgency to educate ourselves on the basis of the others." Education in the context of relationships, on the basis of cultural identities of the others cannot be limited only to the knowing or understanding of the others. It is necessary to get off the theoretical approach and to understand the multicultural education at schools as the practical existence in multicultural environment. Only everyday communication with other cultures can really develop the multicultural empathy and the endeavour for a personal involvement in co-operation with them.

c) *Multicultural education in the present world*

Multicultural education is a complicated process that – as we saw – cannot be limited only to knowing the other cultures. It has its inevitable background

---

[5] Similar opinions can be found in the Norwegian outline of the basis of curricula for the Norwegian school system from 1994: " The aim of education is to furnish children, young people and adults with the tools they need to face the tasks of life and surmount its challenges together with others. Education shall provide learners with the capability to take charge of themselves and their lives, as well as with the vigour and will to stand by others." (Hagness 1994, 5)

prekonávať bariéry v komunikácii medzi odlišnými skupinami, národmi, štátmi. Odstraňuje predsudky a otvára duchovné hranice pre vzájomnú spoluprácu, ktorá je v dnešnej globalizácii svetovej ekonomiky už absolútne nevyhnutná.

– Nevýhody multikultúrnej výchovy

Je však dôležité uvedomovať si aj nebezpečenstvá, s ktorými sa multikultúrna výchova môže stretnúť:

Ak sa nedocení technologický a ekonomický vplyv príslušníkov majoritnej kultúry, môže multikultúrna výchova prinášať v kultúrnom živote spoločnosti úplne protikladné efekty oproti pôvodne zamýšľaným. Môže sa z nej vyvinúť paternalistický prístup k menšinovým kultúram, ktoré zväčša nemajú podobnú technologickú a ekonomickú moc. Starostlivosť o menšinové kultúry môže potom vyústiť do jednostrannej starostlivosti (nie do vzájomného pochopenia), až do kultúrneho geta. Snaha o pochopenie menšinovej kultúry môže viesť k jej izolácii do rezervácie alebo do múzea.

V školách si multikultúrna výchova vyžaduje vypracovanie zvláštnych učebných osnov, alebo aspoň tém začlenených do jestvujúcich osnov. To znamená súčasne aj prípravu učebníc a učebných materiálov, vývoj metodík, výmenu študentov aj špeciálnu prípravu učiteľov. To všetko pochopiteľne nie je jednoduché.

V politickom živote treba s multikultúrnou výchovou narábať veľmi opatrne. Efektívna totiž môže byť len vtedy, ak sa všetky strany, ktoré sú jej objektmi, necítia existenčne alebo kultúrne ohrozené. Vzájomné pochopenie, empatia až starostlivosť sú možné len vtedy, ak ma ten druhý neohrozuje. Ak mám pocit ohrozenia, budem mať strach otvoriť sa mu. Ak sa mu otvorím a budem sa snažiť chápať jeho pocity, môže to zneužiť. Výsledkom multikultúrnej výchovy, ktorá by vstúpila do takejto nevhodnej situácie, by mohla byť asimilácia jednej kultúry druhou.

V ekonomickom živote má multikultúrna výchova jednu veľkú nevýhodu – ak je vybudovaná seriózne a komplexne, je náročná na finančné zabezpečenie.

– organisational, financial and political. It is therefore necessary to stop briefly at a position of multicultural education in the present world – which are the advantages it brings and which are the possible dangers that must be taken into account.

– Advantages of multicultural education

In the cultural life of society the multicultural education brings the co-operation of cultures of different minorities and first of all the co-operation of minorities with the majority culture. It enriches them because it enables them to pass the incentives, to change the ideas, experience, artifacts. Through their mutual opening and deepening of mutual understanding, it supports or stimulates their free development and creates the spiritual conditions for it.

Multicultural education at schools helps a more effective development of students' abilities. It helps them to overstep their own cultural limitations, suppresses prejudices and loosens the hidden barriers.

In the political life the multicultural education helps first of all to overcome xenophobia and racism. Through its purposeful acting on the mutual relations of the majority and minority culture it is actively involved in getting over the problems between the majority ethnic group and minorities. It helps thus also to deepen the equality of chances for all citizens of a given territory or of a given socio-political system.

For the economy the multicultural education can be important by its help in overcoming the communication barriers among different groups, nations, states. It removes prejudices and opens spiritual boundaries for a mutual co-operation that is in the present globalization of the world's economy absolutely inevitable.

– Disadvantages of multicultural education

It is necessary to be aware also of dangers which the multicultural education can meet:

If the technological and economic influence of the representatives of the majority culture is underestimated, the multicultural education can bring in the cultural life of the society the totally contradictory effects than it was originally intended. From it a paternalistic approach towards the minority cultures can develop which mostly do not have a similar technological and economic power. Taking care of the minority cultures can then lead into the one-sided care (not into mutual understanding), even into a cultural ghetto. The endeavour to understand the minority culture can lead to its isolation in a reservation or a museum.

At schools the multicultural education asks for the development of a special curriculum or at least for the relevant themes incorporated in the existing curriculum. It means at the same time the preparation of text-books and teaching materials, development of methodology, exchange of students and a special preparation of teachers. Of course, it is not simple at all.

In a political life it is necessary to treat the multicultural education very carefully. It is because it can be effective only when all parts which are its objects, do not feel existentially or culturally jeopardised. Mutual understanding, empathy even care are possible only when I am not jeopardised by the other person. If I feel jeopardised I will be in fear and will not open myself to him/her. If I open myself to him/her and will try to understand his/her feelings, he/she can misuse it. The result of multicultural education which could enter such inappropriate situation could be the assimilation of one culture by another.

In economic life the multicultural education has one big disadvantage – if it is built up seriously and as a complex, its financial covering is very exacting.

VIII. Filozofické prístupy k multikultúrnej výchove

> Multikultúrna výchova nie je o vzdialených a exotických kultúrach, ale o všetkých ľuďoch a PRE VŠETKÝCH ĽUDÍ.
>
> *(Sonia Nietová 1996)*

a) Úvod

Často možno počuť otázku, či je možná výchova pre multikultúrny a medzinárodný svet a či je možné naučiť schopnostiam potrebným pre stretávanie sa s inými kultúrami a ich pochopenie. Často sa argumentuje tvrdením, že u dospelých sa veľmi ťažko narúšajú predsudky a stereotypy. Je pravdou, že základ mnohých postojov a dispozícií sa vytvára v detstve a ich zmena v ďalšom živote človeka môže byť neľahká. Avšak nemusí to byť nemožné. Jedinec sa vyvíja počas celej svojej existencie, v procese nadobúdania vedomostí a v priebehu vykonávaných činností. Zmenu postojov možno ľahšie dosiahnuť v mladšom veku, keď nie sú ešte tak upevnené, ale rozhľad a názory sa môžu prehlbovať a rozširovať po celý život. Tomuto procesu možno pomôcť a podporiť ho prostredníctvom multikultúrnej výchovy.

b) Rôzne interpretácie internacionalizácie a multikultúrnosti

I keď sa internacionalizácia a multikultúrnosť stali realitou tak vo výchove ako i v spoločnosti, majú rôzne a odlišné významy, obsah i ciele. Veľmi často sa jazykové schopnosti, vedomosti a skúsenosti o iných kultúrach a z iných kultúr považujú za ich nevyhnutný predpoklad. V súčasnosti sa technológia a počítače stali predmetom záujmu ako prostriedky komunikácie so vzdialenými miestami a kultúrami.

Rozmanitosť názorov sa vzťahuje aj na školy, ktoré sa z hľadiska medzinárodných a multikultúrnych aspektov určitým smerom vyprofilovali. Pôvodne bolo veľa medzinárodných škôl školami elitnými s vysokým školným a so zameraním na určité kultúrne a akademické normy a idey. Napriek svojej medzinárodnej definícii sa mohli riadiť učebnými osnovami len jednej konkrétnej krajiny, napr. USA, Veľkej Británie, Francúzska. Avšak študenti v jednotlivých školách mohli zastupovať mnohé národnosti a školy mohli byť v tomto smere veľmi multikultúrne.

Na druhej strane, história a postavenie škôl UNESCO boli a sú veľmi odlišné. Sú to zvyčajne bežné štátne školy so špeciálnym poslaním zameraným

VIII. Philosophical approaches to multicultural education

> Multicultural education is not about remote and exotic cultures, it is about all people and FOR ALL PEOPLE.
>
> *(Sonia Nieto 1996)*

a) Introduction

One often hears the question whether education for a multicultural and international world is possible, and whether skills for meeting and understanding otherness can be taught. It is also argued that prejudices and stereotyping are hard to abolish among adults. It is true that the bases for many attitudes and dispositions are created in childhood, and changing them in later lives might not be easy. It is not impossible, however; an individual develops all the time through experience, knowledge, and action. Attitude changes are easier at an early age when dispositions are not so strong, but one can widen and deepen perspectives all through life. This process can be assisted and supported with multicultural education.

b) Various interpretations of internationalisation and multiculturality

Although internationalisation and multiculturality have become a reality both in education and society at large, they have varied and different meanings, contents, and aims. Very often language skills, knowledge, and experience about other cultures are mentioned as prerequisites. At present, technology and computers have gained a lot of attention as means of communicating with distant regions and cultures.

The variety of meanings applies also to the schools which in one way or another have profiled themselves in international or multicultural aspects. Originally very many international schools were elite schools with high fees, and they aimed at certain cultural and academic standards and ideas. In spite of their international definition, they could follow the curricula of one particular country, e.g. the USA, Britain, France. Students in the schools, however, could represent many nationalities, and the schools in that respect could be very multicultural.

On the other hand, the history and position of the UNESCO schools have been different. They are usually normal state schools with special mission to work towards the aims of the United Nations declarations for international

na plnenie cieľov deklarovaných Spojenými národmi, na medzinárodné porozumenie, spoluprácu a mier. Okrem toho existuje niekoľko škôl, ktoré sa nedefinujú ako medzinárodné, avšak vo svojej každodennej práci sa stretávajú s multikultúrnosťou. Medzinárodné školy boli odlišované niekoľkými spôsobmi. Pri pokuse o ich kategorizáciu podľa pozorovateľných charakteristík, resp. étosu, sa Matthews (1988) nezameral na zostavenie dlhého zoznamu kategórií, ale skôr na odlišnosť základnej filozofie, ktorá podľa neho vedie k rozdielu medzi školami riadenými ideológiu a školami riadenými trhom. Prvé boli založené za účelom podpory medzinárodného porozumenia a spolupráce, druhé vzišli z potrieb určitých skupín z expatriotných komunít, spoločností a vládnych agentúr.

Veľké rozdiely existujú aj v rozsahu internacionalizácie a kultúr v nej zahrnutých. Existujú školy, ktoré sa viac sústreďujú na dve kultúry. V mnohých školách sa dôraz kladie na Európu. Jednou zo stratégií Európskej únie je zahrnúť do učebných osnov viac modulov európskej dimenzie kvôli tomu, aby sa v školách zaručili tzv. európske normy. Avšak existujú i školy, ktoré sa systematicky zameriavajú na širšiu perspektívu, snažia sa o globálne uvedomenie, zodpovednosť a zmysel pre spolupatričnosť a nezdôrazňujú existujúce rozdiely.

V jednej a tej istej osobe sa čoraz viac stretávajú viaceré kultúry. V jednej rodine môžu byť ľudia z viacerých etnických skupín a môže sa v nej hovoriť 2-3 rôznymi jazykmi. Okrem toho, ľudia cestujú a stretávajú sa s ľuďmi z iných kultúr, či už vo svojej krajine alebo v zahraničí. V rámci EÚ vzrastá i počet medzinárodne mobilných rodín. Kultúrne skúsenosti a pôvod týchto ľudí môžu byť rôzne, v dôsledku čoho si niektorí z nich obliekajú a zobliekajú svoje „prenosné korene“ v rôznych častiach sveta. Iní sa permanentne posúvajú smerom k druhej kultúre tým, že sú vystavení tejto kultúre, jazyku a ľuďom spôsobom kultivujúcim ich schopnosť posudzovať a rozumieť druhým viac podľa ich noriem, než podľa svojich vlastných alebo podľa „kultúrneho relativizmu“. (Gollnick – Chin 1991, 15, Hayden – Thompson 1995, 330-331). V rámci jednej kultúry existuje mnoho subkultúr, ktoré môžu mať silný vplyv na osobnosť, napr. pohlavie, vidiek-mesto, sever-juh, vek a spoločenská trieda.

Zdá sa, že industrializáciu a multikultúrnosť nemožno obísť. Pre pedagógov nastal čas pouvažovať nad tým, ako pripraviť budúce generácie na stretnutie s inými kultúrami, na spoločný život a spoluprácu s nimi a ako si súčasne zachovať vlastnú identitu a kvality. Keď deti žijú vo viacerých krajinách a pod rôznymi etnickými vplyvmi, možno s nimi prediskutovať rôzne tabu, ako je napríklad predominancia národnosti pri štrukturovaní identity človeka. Pre identitu človeka je podstatné poznať a pochopiť vlastnú históriu a korene, avšak okrem národnosti môžu byť dôležité aj iné prvky (napr. región, pohlavie, spoločenská trieda), identita môže byť bikultúrna a môže mať prvky z viacerých kultúr. Človek si musí uvedomiť i to, že identita nie je statická, ale dynamická a na rôznych stupňoch a v rôznom kontexte života môžu mať centrálne postavenie rôzne komponenty (Noel 1995, 268).

understanding, collaboration and peace. In addition to that, there are several schools which have not defined themselves as international but face multiculturality in everyday work. International schools have been grouped in several ways. In attempting to categorise them according to their observable characteristics, or ethos, Matthews (1988) concentrated, rather than on generating a long list of categories, on the divergence of underlying philosophy, which he believed to lead to a division between ideology-driven and market-driven schools. The former were founded for the purpose of furthering international understanding and co-operation, the latter arose from the needs of particular groups of expatriate communities, companies or government agencies.

There are also big differences in the range of internationalisation and cultures included. There are schools which concentrate more on two cultures. In many schools, the emphasis seems to be on Europe, and it is one of the strategies of the European Union to include modules of European dimension in the school curricula and to guarantee the so-called European standards in schools. There are, however, schools which systematically aim at a wider perspective and which strive for global awareness, responsibility and sense of togetherness in spite of differences.

Cultures meet more and more in the same person – there might be people from several ethnic groups in the same family, and 2 -3 different languages can be spoken there. In addition to that, people travel and meet people from other cultures in their own country and abroad. It is also likely that within the EU the number of internationally mobile families increases. The cultural experiences and backgrounds of those people can be very different, as a consequence of which some of them take up and put down their "portable roots" in different parts of the world. Others make a more permanent move to another culture being exposed to the culture, language and people in a way which cultivates the ability to judge and understand others by their standards rather than one's own, or "cultural relativism". (Gollnick – Chin 1991, 15; Hayden – Thompson 1995, 330-331). Within one culture, there are also many subcultures which can have a strong influence on personality, e.g. gender, countryside-city, northern-southern, age and social class.

Internationalisation and increasing multiculturality seem unavoidable. It is time for educators to consider how to prepare future generations to meet other cultures, to live and co-operate with them and at the same time to preserve one's own identities and qualities. Many taboos like the predominance of nationality in structuring one's identity should also be discussed when children live within many countries and ethnic influences. To know and understand one's history and roots is essential for one's identity, but other elements besides nationality (e.g. region, gender, social class) can be important, too, and one's identity can be bicultural, and maybe have elements from several cultures. One has also to remember that one's identity is not static but dynamic, and different components can be central at different stages and contexts of life (Noel 1995, 268).

c) Rôzne interpretácie multikultúrnej výchovy

Modely výchovy a vzdelávania súvisiace s internacionalitou a multikultúrnosťou často vychádzajú z hlavnej myšlienky o budovaní identity. Najprv sa učíte o svojej vlastnej kultúre, potom o vašich susedoch, potom o Európe a nakoniec o iných kultúrach. Takýto prístup bol možno správny pred existenciou televízie a videa. V súčasnosti je však problematický, pretože ak sa odkladá poskytovanie poznatkov o iných kultúrach, obraz o nich tvoria masmédiá a neskôr je ťažké korigovať alebo rekonštruovať predstavu o nich. Iné kultúry a národy sú súčasťou nášho každodenného života prostredníctvom televízie, hudby a Internetu. Hovorí sa, že skôr než doraňajkujeme, stretneme sa s tuctami kultúr vo svojom jedle, novinách a pri ranných povinnostiach. Preto si myslíme, že v súčasnom svete potrebujeme dôkladnejšiu rovnováhu medzi rôznymi identifikáciami. Podľa nás je v medzinárodnej výchove veľmi dôležité to, či študenti chápu, že okrem toho, že sú občanmi určitého národa a patria k určitej etnickej kultúre a rôznym subkultúram, sú aj občanmi sveta. Veľmi skoro im treba poskytnúť vedomosti o blízkych i vzdialených kultúrach, aby pochopili, že ľudia sú súčasne podobní aj odlišní – a delia sa o rovnakú zemeguľu. Napriek kultúrnej odlišnosti majú ľudia podobné emócie a potreby a ich spoločnou tradíciou je dlhá história ľudstva. Možno, že rovnako dôležité je vypestovať v nich okrem miestnej, národnej a etnickej identity aj druhovú identitu a globálnu orientáciu (Boulding 1988, 64-74). Hlavnou myšlienkou je to, či sa výchova sústreďuje na rozdiely, konflikty a súťaživosť, alebo či zdôrazňuje síce rozdielnosť, ale v rámci nej spoluprácu, zodpovednosť, starostlivosť a mierové riešenie problémov.

Poznanie a chápanie iných kultúr a ich rozdielov sú samozrejme hlavné princípy v multikultúrnej výchove. Z hľadiska ľudského rastu, rovnosti a spravodlivosti sú to dôležité, ale možno nie dostačujúce predpoklady. Na zabezpečenie existencie prosperity na zemi a blaha ľudstva je dôležité rešpektovať nielen kultúrnu odlišnosť ľudí, ale aj ich spoločné základné hodnoty alebo globálnu etiku (napr. Boulding 1988, Gerle 1995). Prejavmi takéhoto úsilia sú dokumenty o ľudských právach (Helminen – Lång 1987, Räsänen 1996, 88-98). I keď by sme snáď dokázali pochopiť určité porušovania ľudských práv, ku ktorým došlo v priebehu histórie a kultúry určitej skupiny, neznamená to, že by sme ich mali tolerovať.

Uplatňovanie ľudských práv nebolo a nie je ľahkým procesom a od samého začiatku išlo o dejiny diskusií medzi kultúrami. V dialógu zo začiatku prevládali západné priemyselné krajiny, avšak postupne sa začal brať do úvahy i hlas ostatných častí sveta. Ak nie sú známe dokumenty o ľudských právach a dialóg o nich, potom je ťažké pochopiť povahu tohto procesu a jeho fázy. Podobne je ťažké pochopiť problémy, s ktorými sa stretávali predstavitelia rôznych kultúr pri hľadaní vzájomnej dohody – pochopiť, že čo je prirodzené pre určitú časť ľudí, nemusí byť prirodzené pre iných. Avšak proces pokračoval a dospelo sa k niektorým dohodám. V súčasnej diskusii sa do centra pozornosti dostal vzťah medzi univerzálnym a špecifickým: ktoré hodnoty a etické princí-

c) Various interpretation of multicultural education

Models of educating for internationality and multiculturality often follow the mainstream idea about constructing identity. First you learn about your own culture, then about your neighbours, then Europe, and finally other cultures. That approach was maybe valid before television and videos. At the moment, it is problematic, however, because if giving knowledge about other cultures is postponed, mass media form pictures about them, and it is difficult to correct or reconstruct these images any more. Other cultures and nations are part of our everyday lives through television, music, and the Internet. It is said that before we have finished our breakfast we have met dozens of cultures in our food, news, and morning tasks. That is why I think in the present world we need a more careful balancing of various identifications. What is vital in international education, in my opinion, is whether students understand that besides being citizens of a nation, and belonging to ethnic groups and various subcultures, they are world citizens. From very early on they need knowledge about near-by and remote cultures to understand that people are simultaneously similar and different – and share the same globe. In spite of cultural diversity, people have similar emotions and needs and a long history of humankind as their common tradition. Maybe it is equally important to encourage species identity and global orientation as local, national, or ethnic ones (Boulding 1988, 64-74). Whether education concentrates on differences, conflicts, and competition, or whether it emphasises diversity with collaboration, responsibility and care, and solving problems peacefully, is a central issue.

Knowledge and understanding of other cultures and their diversity are of course guiding principles in multicultural education. From the perspective of human growth, equality, and justice, they are important but maybe not sufficient prerequisites. Along with the emphasis on respect for cultural diversity, people have also shared an aspiration for common core values or global ethics (e.g. Boulding 1988, Gerle 1995) to safeguard the existence and well-being of the earth and humankind. The Human Rights documents are manifestations of this pursuit. (Helminen – Lång, 1987; Räsänen 1996, 88-98.) Although we might understand some violations of human rights through the history and culture of a particular group, it does not mean that it should be tolerated.

The human rights process has not been easy, and from the very beginning, it has been a history of discussions between cultures. At the beginning, the western industrialised countries prevailed in that dialogue, but gradually other parts of the world have had their voice recognised. If the Human Rights documents and the dialogue around them are unfamiliar, it is difficult to understand the nature of the process and its phases. Similarly, it is hard to comprehend the difficulties faced when representatives of various cultures have searched for mutual agreements – to understand that what is natural for some people is incomprehensible for others. But the process has continued, and agreements have been reached. In the present discussion, the relationship between the universal and the specific has become central: which values and

py platia globálne, ktoré môžu byť a mali by byť špecifické pre rôzne kultúry, spoločnosti, skupiny a jednotlivcov (Sunnari – Räsänen 1994, 149-162).

V oblasti výchovy nie sú dokumenty o ľudských právach veľmi známe. Deklarácia o ľudských právach je najznámejšia a ako prvý odsúhlasený dokument Spojených národov i veľmi cenná. Po ňom však nasledovali ďalšie dohody týkajúce sa detí, žien, migrantov a národnostných menšín. Dokumenty sa líšia čo do rozsahu i obsahu. Deklarácie sú zvyčajne záväzné len morálne, avšak niektoré z dokumentov boli ratifikované, a tak sa stali aj legálne záväznými. Tento proces a tvorba ďalších dokumentov ďalej pokračuje. Dialóg medzi kultúrami sa nesmie zastaviť. Pojem multikultúrnej školy a sveta si vyžaduje, aby sme sústavne testovali naše chápanie ľudských práv. Z tohto hľadiska by sme mohli namietať, že výchova v multikultúrnom svete potrebuje ľudí s globálnou etikou, ktorí chápu špecifické črty rôznych kultúr, hlavne tej svojej. Potrebujeme ľudí, ktorí majú cit a schopnosti pre pochopenie a ústretovosť, snahu a odvahu prekonať historicky, kultúrne a ideologicky vybudované bariéry medzi ľuďmi, kultúrami a národmi.

d) Niektoré základné prístupy a princípy v multikultúrnej výchove

Prístupy k multikultúrnej výchove sa kategorizovali rôznymi spôsobmi a školy sa v nich líšia. Banks (1989) rozdelil prístupy učiteľov k multikultúre do piatich rôznych kategórií, ktoré sa samozrejme môžu v činnosti učiteľa prelínať:

1. Učiť výnimočné a kultúrne odlišné
2. Prístup založený na ľudských vzťahoch
3. Štúdium jednotlivých skupín
4. Prístup založený na multikultúrnej výchove
5. Prístup založený na multikultúrnej a sociálnej prestavbe

Prvý prístup vychádza z toho, že existuje jadro poznania, ktoré by si mal osvojiť každý a odchýlky od jeho obsahu by mali byť len prechodné. Aby mohli očakávania dosiahnuť spoločné jadro, treba popri využití štýlov učenia sa študentov venovať veľa pozornosti vyučovacím postupom.

Základným presvedčením v druhom prístupe je to, že hlavným cieľom školy je pomôcť študentom žiť harmonicky v stále sa zmenšujúcom svete. Prístup založený na medziľudských vzťahoch učí študentov pozitívnym pocitom, podporuje skupinovú identitu medzi študentmi rôznych kultúr a pokúša sa redukovať stereotypy, predsudky a predpojatosť. Prístup založený na vyučovaní výnimočného a kultúrne odlišného zvyčajne zdôrazňuje pomoc študentom pri nadobúdaní kognitívnych schopností a vedomostí v rámci tradičných učebných osnov, zatiaľ čo prístup založený na zdôrazňovaní medziľudských vzťahov sa sústreďuje na postoje a pocity, ktoré majú ľudia k sebe, o sebe a k iným a smeruje ku komplexnej zmene učebných osnov.

131

ethical principles are valid globally, which ones can and should be specific to different cultures, societies, groups, and individuals. (Sunnari – Räsänen 1994, 149-162.)

The Human Rights documents are not well-known in the educational field. The Declaration of Human Rights is best known, and as the first agreed-on document of the United Nations it is very valuable, but it has been followed by many other agreements concerning children, women, migrants, and minorities. The documents differ as to their scope and nature. Declarations are usually only morally binding, but some of the documents have been ratified and through that made binding legally, too. The process and the series of documents are unfinished; the dialogue between cultures must continue. The notion of a multicultural school and world requires that we also test our understanding of human rights all the time. From that point of view, we could argue that education in the multicultural world needs people with global ethics who comprehend the specific features of different cultures, especially their own. We need people who have the sensitivity and skills for understanding and meeting otherness, the caring and courage to overcome historically, culturally, and ideologically built barriers between people, cultures, and nations.

d) Some basic approaches and principles in multicultural education

Approaches towards multicultural education have been categorised in many ways, and schools differ in their approaches. Banks (1989) has divided teachers' approaches to facing multiculturality into five differing categories, which of course can also overlap in a single teacher's actions:

1. Teaching the exceptional and culturally different
2. Human relations approach
3. Single-group studies
4. Multicultural education approach
5. Education that is multicultural and social reconstructionist.

The first approach argues that there is a corpus of knowledge that everyone should learn, and deviations from that content should be only temporary. In order for exceptions to be able to reach the common core, instructional procedures are paid a lot of attention to, in addition to making use of the students' learning styles.

The basic belief in the second approach is that a major purpose of the school is helping students learn to live harmoniously in a world that is becoming smaller. The human relations approach teaches positive feelings among all students, encourages group identity among students of various cultures, and tries to reduce stereotypes, prejudices, and biases. The approach of teaching the exceptional and the culturally different usually emphasises helping students to acquire cognitive skills and knowledge in the traditional curriculum,

Prístup založený na štúdiu jednotlivých skupín sa sústreďuje na aspekt alebo skupinu spoločnosťou odmietanú a smeruje k vypestovaniu príslušného postavenia a rešpektovania tejto skupiny. Tento prístup zahrnuje zavedenie nových prvkov do tradičných učebných osnov, uskutočnenie podstatných zmien v obsahu bežného učiva, ako i dôkladné štúdium špecifických skupín a kritické skúmanie ich deprivácie.

Podľa Banksa prístup vychádzajúci z multikultúrneho vzdelávania preferuje úplnú školskú reformu zameranú na to, aby školy odzrkadľovali kultúrnu rôznorodosť. Zameriava sa na poskytovanie rovnakej pozornosti rôznym kultúrnym skupinám bez ohľadu na to, či majú alebo nemajú v škole svoje zastúpenie. Učebné osnovy zahrnujú perspektívy, skúsenosti a prínos ľudí rôznej farby pleti, ľudí s nízkym príjmom, žien a postihnutých ľudí. Cieľom je ukázať celé spektrum života a zredukovať tak predsudky voči utláčaným skupinám a ich diskrimináciu a podporiť rovnaké možnosti pre všetkých.

Výchova a vzdelávanie založené na multikultúrnej a sociálnej prestavbe rozširujú predchádzajúci prístup v tom, že osobitná pozornosť je venovaná sociálnemu vedomiu študentov so zvláštnym zreteľom na analytické a kritické myslenie a sociálne zručnosti, s možnosťou ich uplatnenia pri formovaní obklopujúcej ich spoločnosti a podmienok v nej – pri ovplyvňovaní ich vlastného osudu. Pre toto je potrebné praktizovať demokraciu v škole a, ako zdôrazňuje Banks, aby študenti chápali demokraciu, musia v nej žiť. Študenti by mali mať možnosť rozhodovať o dôležitých otázkach a problémoch, podniknúť niečo v smere ich riešenia, a prispieť tak neskôr k vyššej kvalite spoločnosti.

Veľmi často sa multikultúrne vzdelávanie v školách uskutočňuje prostredníctvom tematických projektov oboznamujúcich študentov s rôznymi kultúrami. Projekty môžu byť veľmi zaujímavé, vzrušujúce a exotické, ale pretože sú často len krátkodobé a fragmentárne, môže stať, že dokonca zvýšia výskyt stereotypov a naivných názorov na iné kultúry. Umelé, krátkodobé tematické týždne boli niekedy nazývané „pedagogickou turistikou".

Sonia Nietová (1996) kritizovala tento zjednodušujúci prístup k multikultúrnej výchove vo svojej knihe Affirming Diversity a navrhla presnejší a dôkladnejší postup. Zdôrazňuje, že multikultúrna výchova nie je otázkou metód a projektov, ale filozofie, spôsobu nazerania na svet, ktorý je prítomný v celej škole a kvôli ktorému treba zmeniť celé učebné osnovy. Konštatuje, že multikultúrna výchova nie je len pre študentov z menšinových alebo etnicky zmiešaných skupín, ale je to výchova o všetkých a pre všetkých ľudí. Je to veľmi často práve väčšina, ktorá najviac potrebuje zmenu postojov a vedomia. Berúc multikultúru ako realitu dneška, považuje Nietová multikultúrnu gramotnosť za takú dôležitú ako je čítanie, písanie a aritmetika. Poznamenáva, že monokultúrne vzdelávanie pripravuje všetkých študentov o rozmanitosť, ktorá je súčasťou sveta. Takéto vzdelávanie zdôrazňuje etnocentrizmus a čoraz viac sťažuje transformáciu názorov a prekročenie mentálnych bariér.

Nietová zdôrazňuje aj to, že proces zmeny človeka na multikultúrnu osobu alebo venovanie sa multikultúrnej výchove je nikdy sa nekončiaci proces. Je to komplexný, časovo náročný proces s novými konfliktmi a výzvami, ale dú-

while the human relations approach concentrates on attitudes and feelings people have about themselves and others, and aims at a more comprehensive curriculum change.

The single-group studies approach usually concentrates on an aspect or a group that has been neglected in society, and aims at raising the status of and respect for that group. The approach involves introducing new elements into the traditional curriculum, making significant changes in what is normally taught, and providing a profound study on specific groups and a critical examination of their deprivation.

According to Banks, the multicultural education approach advocates a total school reform to make schools reflect cultural diversity. It aims at giving equal attention to a variety of cultural groups, whether they are represented at school or not. The curriculum includes perspectives, experiences, and contributions from people of colour, low-income people, women, and handicapped people. Its goal is to show the whole spectrum of life in order to reduce prejudices towards and discrimination of oppressed groups, and to support equal opportunities for all.

Education that is multicultural and social reconstructionist extends the previous approach in that special attention is paid to students' social awareness, and particularly to analytical and critical thinking and social skills in shaping their circumstances and the society around them – and their destiny. That is why democracy must be practised at school, and Banks emphasises that in order to understand democracy students must live in it. Students should have the opportunity to make decisions on important issues and problems, and take action to solve them, in order to later reform society toward greater equity.

Very often multicultural education in schools has been realised through theme-projects which familiarise students with different cultures. The projects can be very interesting, exciting, and exotic, but being often short-term and fragmented, they might even increase stereotypes and naive views of other cultures. The superficial, short-term theme-weeks have sometimes been called 'pedagogical tourism'.

Sonia Nieto (1996) has criticised the simplistic approach to multicultural education in her book Affirming Diversity and has given guidelines for a more thorough and pervasive approach. She emphasises that multicultural education is not a question of methods and projects but a philosophy, a way of looking at the world, and that is why it is present throughout the school and needs changes in the total school curriculum. She also states that multicultural education is not only for minority students or ethnically mixed groups, but it is about all people and for all. It is often the majority that most needs attitude change and awareness of themselves. Multiculturality being the reality of today, Nieto considers multicultural literacy as important as reading, writing and arithmetic. She remarks that monocultural education deprives all students of the diversity that is a part of our world. It emphasises ethnocentrism and makes transforming perspectives and mental border-crossing increasingly difficult.

fajme, že aj s novými poznatkami a úspechmi. Podľa Nietovej multikultúrna výchova nie je neutrálna, ale silne vyplnená hodnotami, pričom jej jadrom sú antirasizmus a ľudské práva. Poukazuje na to, že útlak a rasizmus sú deštruktívne vo všetkých svojich formách a ponižujúce pre všetkých ľudí Podporuje aktívnu účasť a otvorenú diskusiu o sociálnej nespravodlivosti, chudobe, diskriminácii a problémoch pohlaví.

Nie je ľahké stať sa multikultúrne kompetentným vo vyššie uvedenom chápaní. Vyžaduje si to tak mnoho poznatkov o sebe samom, ako i o iných kultúrach, spoločenských a svetových problémoch. Vyžaduje si to rešpektovanie a starostlivosť o druhých, dialóg s druhými, ale aj bezpečnosť, dôveru a nádej v lepšie.

Požiadavka medzinárodnej a multikultúrnej výchovy je zjavná vo svete rýchlej komunikácie a zvýšenej vzájomnej závislosti a mobility ľudí. Niekedy to však vyzerá tak, ako keby potreba rástla tak naliehavo a zmeny boli také rýchle, že nie je vždy dosť času pouvažovať o tom, čo stálo v ich pozadí a aké budú ich dôsledky – čomu by sa mal prikladať veľký význam. V opačnom prípade by sa mohlo stať, že to už nebudú učitelia a výskumníci, kto bude participovať na rozhodovaní o smerovaní a obsahu výchovy...

Nieto also emphasises that the process of becoming a multicultural person or taking care of multicultural education is never-ending. It is a complex and time-consuming process with new conflicts and challenges, but hopefully also learning and successes. According to Nieto, multicultural education is not neutral but strongly value-laden, antiracism and human rights being its core aim. She points out that oppression and racism in all their forms are destructive and demeaning to everyone. She encourages active participation and open discussion about social injustice, poverty, discrimination, and gender issues.

Becoming multiculturally competent is not easy in the sense described above. It requires as much knowledge of oneself as of other cultures and societal and world issues. It requires respect and caring for others, dialogue with others, but also basic security, trust, and hope for the better.

The demand for international and multicultural education is obvious in the world of rapid communication, and increased interdependence and mobility of people. It looks as if the need has risen so urgently and the changes have been so rapid that there has not always been enough time to consider their backgrounds and implications – which would be of the utmost importance, however; otherwise it might not be the teachers and researchers who participate in deciding the direction and contents of education anymore...

IX. Multikultúrna výchova ako syntéza

V kapitole o filozofických prístupoch k multikultúrnej výchove R. Räsänenová píše o vzťahu k iným sociálnym skupinám, o kritickom a analytickom cítení a o ďalších súvislostiach ľudského správania, ktoré berie do úvahy multikultúrna výchova. Už pri zbežnom pohľade vidno, že ide o vlastnosti rozvíjané vo výchove občana. Navyše, ak sa má multikultúrna výchova ubrániť „pedagogickej turistike", musí sa orientovať na prehlbovanie týchto schopností a vlastností osobnosti – to znamená pracovať smerom, ktorým postupuje aj výchova k občianstvu.

Multikultúrna výchova je súčasne kultúrnou výchovou. Zaoberá sa kultúrou, prezentuje kultúru, vychováva ku kultúrnosti. To sú ciele, ktoré v súčasnej štruktúre pedagogických aktivít najkomplexnejšie plní estetická výchova. Taká estetická výchova, ktorá sa nezaoberá len úzko prácou s umením, ale využíva pre svoje ciele rôznorodé kultúrne artefakty.

Multikultúrnu výchovu v tomto kontexte chápeme ako syntézu možností, prostriedkov a cieľov výchovy k občianstvu (občianskej výchovy) s možnosťami, prostriedkami a cieľmi estetickej výchovy.

a) Výchova k občianstvu

Výchova k občianstvu býva v rôznych krajinách chápaná rôzne. Je to v podstate moderná súčasť výchovy, začína sa o nej hovoriť až v posledných storočiach pri postupnom vzniku občianskej spoločnosti, pri uvedomovaní a legislatívnom podchytení ľudských a občianskych práv. Dodnes sa vykryštalizovalo niekoľko hlavných prístupov vo výchove k občianstvu:

Americký prístup nevytvára na školách jeden samostatný predmet Občianska výchova, ale snaží sa o realizovanie jej cieľov viacerými vyučovacími predmetmi – História USA, Náuka o spoločnosti, Právo, Americký systém vlády a iné. Ich cieľom je výchova občana dokonale informovaného o politickom, právnom a ekonomickom systéme USA. Súčasne sa tieto predmety snažia rozvíjať hlavné sociálne kompetencie detí.

Celkom iný prístup prevláda v strednej Európe a v nemecky hovoriacich krajinách, kde vznikli špecializované školské predmety orientované na odovzdávanie poznatkov hlavne o politických a právnych systémoch. Obsahom týchto vyučovacích predmetov býva aj teória demokracie, pri ktorej sa však často zanedbáva rozvoj sociálnych kompetencií a zručností. Nie raz skĺzajú do ideologickej indoktrinácie v menšom či väčšom rozsahu.

Charakteristickým príkladom ďalšej podoby výchovy k občianstvu je nórska predstava. V tejto podobe obsahuje výchova k občianstvu ako svoju nevyhnutnú súčasť aj témy týkajúce sa kultúry (vrátane kultúry životného prostre-

137

IX. Multicultural education as a synthesis

In the chapter on philosophical approaches to multicultural education R. Räsänen writes about the relation to the different social groups, about a critical and analytical feeling and other interconnections of human behaviour taken into account in multicultural education. Already at a first glimpse it can be seen that it concerns the characteristics developed in education of a human being. Moreover, if the multicultural education is to be defended against the "pedagogical tourism", it must be orientated at the deepening of these abilities and characteristics of a personality – it means to work in a direction in which also the education for citizenship proceeds.

The muiticultural education is at the same time the cultural education. It deals with the culture, it presents the culture, it educates the culture. These are the aims which are in the present structure of educational activities most complex fulfilled by aesthetic education. It concerns such aesthetic education that does not deal only narrowly with the work with art, but uses for its goals various cultural artifacts.

In this context we understand the multicultural education as a synthesis of the possibilities, means and aims of education for citizenship (civic education) with the possibilities, means and aims of aesthetic education.

a) Education for citizenship

Education for citizenship is usually understood in various countries differently. In a principle it is a modern part of education. It has begun to be dealt with only in the last centuries in the process of a gradual origin of the civic society, in the process of becoming aware (also legislatively) of the human and civic rights. In education for citizenship several main approaches have been crystallised up to the present time:

The American approach does not create at schools one independent subject Civic Education, but it strives to realise its goals through more teaching subjects – History of USA, Social Studies, Law, American System of Government etc. Their aim is education of a citizen thoroughly informed about the political, legal and economic system of USA. At the same time these subjects try to develop in children the main social competencies.

A totally different approach predominates in Central Europe and in German speaking countries where the specialised school subjects orientated at passing of knowledge first of all about political and legal systems were developed. The content of these teaching subjects is also a theory of democracy, but there is often missing the development of social competencies and skills. In a lesser or greater extent they slip many times into the ideological indoctrination.

dia). Občianstvo sa tu chápe ako vlastnosť zásadným spôsobom kultúrne a historicky podmienená a k schopnostiam zodpovedného občana nevyhnutne patrí aj vnímanie kultúrnej tradície vlastnej krajiny. Podobný koncept výchovy k občianstvu presadzuje aj UNESCO. UNESCO si uvedomuje neprenositeľnosť akýchkoľvek predstáv o politike či práve z regiónu do regiónu. Všetky rozdiely medzi rôznymi politickými systémami a medzi rôznymi konceptmi občianstva vidí na pozadí ich historického vývoja a v spätosti s kultúrnymi tradíciami danej krajiny. Preto pri presadzovaní občianskej výchovy ju UNESCO prezentuje ako takú výchovu, ktorá v sebe nutne nesie aj kultúrne a historické témy.

V niektorých krajinách je výchova k občianstvu chápaná ako oveľa širší koncept – ako hodnotová výchova. Je to sústava, ktorá vychádza z triviálneho princípu: ľudská osobnosť je centrom výchovy. Vo výchove je preto nutné zaoberať sa predovšetkým takou hodnotou, ako je ľudská dôstojnosť. Na ňu sa viažu ostatné – hodnota pravdy, zdravia, patriotizmu, globálnej solidarity, spirituality, lásky. Cieľom podobných programov je integrálny rozvoj osobnosti dieťaťa pomocou kultivácie jeho potencií. Niekedy sa začínajú úvahami o rodine, o úlohe jednotlivca a celku, a postupne sa cez históriu dostávajú až k právnym princípom či k fungovaniu regionálnej moci. (Podobný koncept funguje napríklad na Filipínach.) Integrácia širšie orientovaných výchovných postupov s výchovou k občianstvu je taká silná, že niekedy nevieme, či občianska výchova vyrastá z iných cieľov výchovy, alebo ona expanduje do celého procesu výchovy. Výhodou takýchto systémov je, že študent-budúci občan potom dokáže chápať súvislosti svojich občianskych práv a povinností s ostatnými ľudskými hodnotami. Programy však v sebe skrývajú riziko, že sa rozplynú v príliš všeobecných, a preto nezáväzných témach.

Na základe poučenia z rôznych systémov výchovy k občianstvu a na základe jej využitia ako jedného z východísk pre multikultúrnu výchovu, považujeme za najvýhodnejší koncept výchovy k občianstvu ako hodnotovej výchovy so základnou orientáciou na občana.

Občan tvorí jadro výchovy k občianstvu preto, lebo len v takej podobe je možné ju budovať ako cieľovo a problémovo orientovaný výchovný proces.[6] V osobnosti zodpovedného a sebavedomého občana môže občianska výchova rozvíjať tieto vlastnosti:

a) schopnosti participácie na živote spoločenstva,
b) zručnosti, ktoré mu umožňujú participovať,
c) informácie a vedomosti tvoriace podklady pre jeho rozhodovanie,
d) cnosti, čiže hodnotové orientácie pre rozhodovanie a participáciu.[7]

---

[6] Iným prístupom je budovanie výchovy k občianstvu ako súboru spoločenských vied. Je to veľmi neefektívny prístup, lebo sa tým redukuje na odovzdávanie poznatkov a štruktúr vedných disciplín. K reálnej výchove občana ako zodpovednej, informovanej a sebavedomej osobnosti tu často ani nedochádza.

[7] Základné členenie na schopnosti, zručnosti, vedomosti a cnosti preberáme z Bahmueller (1991).

A characteristic example of another form of education for citizenship is the Norwegian idea. In this form the education for citizenship contains as its inevitable part also the themes concerning culture (including the culture of environment). The citizenship is understood as a characteristic that is culturally and historically conditioned, and to the abilities of a responsible citizen belongs necessarily also the perception of the cultural tradition of one's own country.

Similar conception of education for citizenship pursues also UNESCO. UNESCO is aware of the fact that it is impossible to transfer any ideas about the policy or the law from a region to a region. UNESCO sees all the differences among various political systems and among different conceptions of the citizenship on a background of their historical development and in connection with the cultural traditions of a given country. Therefore UNESCO in pushing forward its idea of civic education presents it as the education necessarily bearing in itself also the cultural and historical themes.

In some countries the education for citizenship is understood as a much wider conception – as a value education. It is a system coming out of a trivial principle: Human personality is a centre of education. In education is therefore necessary to deal first of all with such value as it is a human dignity. All other values – a value of truth, health, patriotism, global solidarity, spirituality, love – are tied up to it. The aim of similar programmes is an integral development of a personality of a child by help of cultivation of his/her potentials. They sometimes start by the cogitations about a family, role of an individual and of a society and they gradually get through the history to the legal principles or to the functioning of a regional power. (Similar conception is featured for example in Philippines). The integration of the broader orientated educational procedures with education for citizenship is so strong that we sometimes do not know whether the civic education grows up from other aims of education or it itself expands into the whole process of education. The advantage of such systems is that a student-future citizen will then manage to understand the connections of his/her civil rights and duties with other human values. However, the programmes hide in themselves a risk that they will be dispersed in too general and therefore non-binding themes.

On the basis of a lesson from various systems of education for citizenship and on the basis of its use as of one from the starting points for multicultural education we consider as the most advantageous the conception of education for citizenship understood as the value education with the basic orientation at a citizen.

The citizen is a core of the education for citizenship because only in such form it is possible to build it as a purposefully and at a problem orientated educational process.[6] In a personality of a responsible and self-confident citizen the civic education can develop the following qualities:

---

[6] Other approach is the building of education for citizenship as the building of a set of social sciences. It is a very ineffective approach because it is reduced to the passing of knowledge and structures of scientific disciplines. Here the real education of a citizen as the responsible, informed and self-confident personality is often even not realised.

Čo obsahujú tieto vlastnosti občana?

A. Občianske schopnosti. Pre zdravé fungovanie spoločnosti sú nevyhnutné tieto schopnosti občana (ktoré môže rozvíjať výchova k občianstvu):

- rešpekt voči druhým a tolerancia k rôznorodosti,
- rozvinuté vedomie mravnosti a slobody,
- schopnosť voľby,
- individuálna zodpovednosť a nezávislé myslenie,
- sebadisciplína,
- schopnosť uzatvárať kompromisy a hľadať spoločné riešenia,
- empatia,
- otvorenosť,
- schopnosť sebavyjadrenia a argumentačné schopnosti.

B. Občianske zručnosti. Pre zdravé fungovanie spoločnosti a pre plnohodnotné uplatnenie občana sú nevyhnutné tieto zručnosti:

- intelektuálne zručnosti – identifikácia problémov, interpretácia problémov, zhodnotenie rôznych názorových pozícií, zaujatie a vyjadrenie stanoviska, práca s informáciami, analytické a kritické myslenie,
- participatívne zručnosti – vyjadrenie záujmu, tvorba kompromisov, riešenie konfliktov, trpezlivosť, vyjednávanie.

C. Občianske vedomosti. Pre aktívnu participáciu občana na živote spoločnosti sú nevyhnutné vedomosti občana:

- o princípoch vlády a ústavnosti,
- o ich praktickom fungovaní,
- o histórii a vlastivede,
- o vlastnej kultúrnej tradícii,
- o súčasných, aktuálnych problémoch spoločnosti.

D. Občianske cnosti. Pre zdravé fungovanie spoločnosti sú nevyhnutné tieto cnosti:

- vážiť si slobodu svoju aj slobodu druhých,
- vážiť si demokraciu a právnosť,
- vážiť si prínos druhých ľudí k životu spoločnosti,
- vážiť si rovnosť.

Až na malé výnimky (napríklad pri vedomostiach o právnych systémoch) sú to všetko vlastnosti, ktoré popri výchove k občianstvu môže rozvíjať aj multikultúrna výchova. Tá ich však nerozvíja všeobecne s cieľom aktívnej a cieľavedomej participácie občana na spoločenskom živote. Rozvíja ich v súvislosti s kultúrnymi artefaktmi, s chápaním kultúry a kultúrnej tradície, v súvislosti s akceptovaním odlišnej kultúrnej tradície. Rozvíja ich teda v súvislosti s kultúrou. Tu sa dostávame k druhému rozmeru multikultúrnej výchovy, ktorý si ona môže prevziať z estetickej výchovy.

a) abilities of participation in the life of society,
b) skills enabling him to participate,
c) information and knowledge creating the presuppositions for his/her decision making,
d) virtues, it means the value orientations for the decision making and participation.[7]

What do these qualities of a citizen contain?

A. Civic abilities. For a healthy working of the society the following abilities of a citizen are necessary (which the education for citizenship can develop):

- respect fort others and the tolerance towards a diversity,
- developed awareness of morality and freedom,
- ability of choice,
- individual responsibility and independent thinking,
- self-discipline,
- ability to come to compromises and to look for common solutions,
- empathy,
- openness,
- ability of self-expression and abilities of argumentation.

B. Civic skills. For a healthy working of the society and for a full-value self-realisation of a citizen the following skills are necessary:

- intellectual skills – identification of problems, interpretation of problems, evaluation of various opinion positions, taking and expression of an attitude, work with information, analytical and critical thinking,
- participatory skills – expression of an interest, compromising, conflict resolution, patience, negotiation.

C. Civic knowledge. For an active participation of a citizen in the life of the society the following knowledge is necessary:

- on the principles of the government and constitutionality,
- on their practical functioning,
- on the history in general and on the national history and geography in particular
- on one's own cultural tradition,
- on the current problems of the society.

D. Civic virtues. For the healthy functioning of the society the following virtues are necessary:

- to respect one's own freedom as well as the freedom of others,
- to respect democracy and legality,
- to respect a contribution of other people to the life of the society
- to respect the equality.

Except for the small exceptions (for example in knowledge on legal systems) all the above mentioned items are the qualities which in addition to the

---

[7] The basic classification into abilities, skills, knowledge and virtues is taken from Bahmueller (1991)

b) Estetická výchova

Estetická výchova je veľmi starý prístup k výchove, jeho korene siahajú až do antického Grécka, pretože už tam si uvedomovali, aké závažné je pôsobenie estetických hodnôt. Ako samostatný prístup k výchove detí sa však vykryštalizovala až v európskom osvietenstve. Dodnes sa vyvinulo niekoľko hlavných prístupov k estetickej výchove:

Platónsky koncept nie je estetickej výchove veľmi naklonený, lebo v umení a estetických hodnotách vidí nebezpečenstvá pre ideálny štát. Robia totiž ľudí (hlavne bojovníkov a budúcich vodcov) veľmi citlivých, až zmäkčilých. Iný prístup reprezentuje stredoveké myslenie, ktoré vo výchove k estetickým hodnotám vidí aj postupný prechod k chápaniu kresťanského Boha, pretože krása na zemi reprezentuje božie stopy na zemi.

Estetická výchova európskeho osvietenstva sa obracia na človeka. Jej cieľom je vybudovať vnútornú psychickú a fyzickú harmóniu jednotlivca tak, aby v ňom spoločne nažívali duch aj hmota, tendencia k slobode aj snaha o zachovanie vlastnej existencie. Je založená na prezentovaní kvalitných a špičkových estetických hodnôt. Krása, Pravda a Dobro v nich majú byť vnútorne harmonizované a overené časom. Estetická výchova sa prostredníctvom takýchto diel snaží človeka viesť k vyšším morálnym princípom alebo prinajmenšom k precíteniu a pochopeniu krásy. Krása sa tu chápe ako sviatok citov, ako niečo nádherné a príjemné, čím sa má človek nadchnúť a naplniť. V konečnom dôsledku má takto krása a umenie kultivovať človeka, viesť ho k tomu, aby žil a správal sa kultivovane, kultúrne. K tomuto cieľu sa približuje aj marxistická podoba estetickej výchovy. Tá prezentuje estetické hodnoty s tým cieľom, aby vychovala všestranne rozvinutú a harmonickú osobnosť, ktorá má rovnomerne rozvinuté zmyslové vnímanie, emócie, fantáziu aj intelekt.

Užšie chápanie estetickej výchovy sa dnes mnohokrát orientuje na rozvoj zmyslového vnímania, na rozvoj synestetického vnímania sveta, na chápanie jednoty estetických kvalít v skutočnosti s inými kvalitami skutočnosti.

Dnešná estetická výchova sa však čoraz častejšie zameriava na pestovanie schopnosti vnímať kultúrne produkty rôzneho pôvodu, ako aj na pestovanie schopnosti vžívať sa do kultúrnych produktov vzdialených dôb a priestorov.

Cit pre odlišné kultúrne hodnoty, či aspoň schopnosť byť otvoreným pre nové hodnoty, pomáha k orientácii v súčasnej záplave hodnôt a informácií. Rozvoj flexibilnosti estetického vkusu je preto veľmi dôležitým cieľom súčasnej estetickej výchovy. Len flexibilný estetický vkus je schopný oceniť alebo prežiť novú hodnotu, je schopný neodmietnuť subkultúru, alternatívnu kultúru alebo kultúrny produkt z časovo a priestorovo odlišnej kultúry.

Súčasná estetická výchova preto pôsobí stále viac aj smerom k rozvoju kritického myslenia a cítenia v oblasti estetických hodnôt. V situácii, keď je všade prítomná masová kultúra a gýče nerešpektujúce individuálne kultúrne diferencie svojich prijímateľov, je možné brániť sa ich vplyvu zaujímaním kri-

education for citizenship can be developed also by multicultural education. Multicultural education, however, does not develop them generally with the aim of an active and purposeful participation of a citizen in the social life. It develops them in connection with the cultural artifacts, understanding of culture and cultural tradition, in connection with the acceptance of a different cultural tradition. Thus it develops them in connection with culture. Here we comes to the second dimension of multicultural education that can be taken over from aesthetic education.

b) Aesthetic education

Aesthetic education is a very old approach to education. Its roots go back to the antique Greece because already there people were aware of how important is the influence of aesthetic values. But as an independent approach to education of children it was crystallised only in the European Enlightenment. Up to the present time several main approaches to the aesthetic education have been developed:

The Platonic conception does not favour aesthetic education very much because it sees in art and in aesthetic values a danger to the ideal state. It is because they make people (first of all the warriors and future leaders) very sensitive, even effeminate. Another approach represents a medieval thinking that sees in education for aesthetic values also a gradual transition to the understanding of the Christian God because the beauty on earth represents the God's traces on earth.

Aesthetic education of the European Enlightenment turns to a human being. Its aim is to build up the inner psychical and physical harmony of an individual in that way so as in him/her live together the spirit and the substance, the tendency towards freedom as well as the endeavour to maintain one's own existence. It is based on the presentation of quality and top aesthetic values. The Beauty, the Truth and the Good in them have to be innerly harmonised and verified by the time. Aesthetic education tries thus to lead a man towards the higher moral principles or at least towards the inward feeling and understanding of the beauty. The beauty is here understood as a festival of feelings, as something wonderful and pleasant what fills an individual with enthusiasm and joy. In a final result the beauty has to cultivate a human being, to lead him/her in that way so as he/she lived and behaved in a cultural manner. This aim approaches also the Marxian form of aesthetic education. This idea presents aesthetic values with an aim to educate a generally developed and harmonic personality in which the sensual perception, emotions, fantasy and intellect are evenly developed.

A narrower understanding of aesthetic education is at the present time many times orientated at the development of the sensual perception, development of synaesthetic perception of the world, understanding of the unity of aesthetic qualities with other qualities of reality.

tických postojov. Cieľom súčasnej estetickej výchovy je preto aj výchova schopnosti neprijímať automaticky hodnoty, ktoré sa divákom prezentujú.

– V dnešnej estetickej výchove preto ruka v ruke idú postupy rozvíjajúce kritické myslenie s postupmi, ktoré prehlbujúc flexibilnosť vkusu i empatické schopnosti. Práca s kultúrnymi predmetmi (s estetickými hodnotami) už prestáva byť len sprítomňovaním Krásy a rozvojom toho najlepšieho vkusu. Nie je už len kultiváciou človeka k „dobrému" vkusu. Je procesom, ktorý rozvíja kritický prístup, rozbíja predsudky voči Inému, podporuje vkusovú toleranciu, zväčšuje flexibilnosť vkusu indivídua, prehlbuje senzibilitu, ponúka reflexiu vlastnej kultúry z hľadiska iných kultúr. Využíva pritom pochopiteľne všetky doteraz získané a vypracované postupy i prostriedky.

Estetická výchova sa teda v súčasnosti, pod tlakom prudkej kultúrnej výmeny, dostáva veľmi blízko k cieľom multikultúrnej výchovy. Blízkosť ich cieľov preto umožňuje multikultúrnej výchove využívať metódy i prostriedky, ktoré doteraz vypracovala estetická výchova a v podstate syntetizovať jej doterajšie snaženia pre potreby modernej spoločnosti.

c) *Multikultúrna výchova*

Multikultúrna výchova syntetizuje ciele, prostriedky aj metódy výchovy k občianstvu i estetickej výchovy. Multikultúrna výchova rozvíja občianske cnosti, pretože učí občanov vážiť si iné kultúry, sprítomňuje svet iných spoločností a predstavuje ho ako svet s hlbokými historickými prepracovanými zákonitosťami. Prezentuje iné kultúry ako kultúry rovnocenné, pretože poukazuje na ľudské potreby, ktoré stáli v pozadí vzniku odlišných kultúr.

Multikultúrna výchova rozvíja občiansku participáciu, aj schopnosti a zručnosti nevyhnutné pre takúto participáciu – lebo učí spolupracovať ľudí z rôznych kultúr, odbúrava ich vzájomné predsudky, ukazuje im možnosti kompromisov, pretože im ukazuje silné aj slabé stránky rozličných kultúr. Podnecuje ich vzájomné pochopenie, podporuje vzájomnú toleranciu. Prehlbuje medzikultúrne chápanie a rozvíja empatiu voči iným ľudom.

Multikultúrna výchova rozvíja vedenie, poskytuje informácie nevyhnutné pre občiansku participáciu – pretože občanom poskytuje informácie o odlišných kultúrach, o ich histórii a vnútornej štruktúre, o ich znakových systémoch.

Multikultúrna výchova rozvíja u občanov mnohé z toho, čo chce rozvíjať výchova k občianstvu, pracuje s niektorými cieľmi občianskej výchovy. Robí to však prostredníctvom umenia, estetických hodnôt, kultúrnych artefaktov. Prezentuje ich, informuje o nich, vedie k ich poznaniu, k ich pochopeniu a prijatiu. Pracuje s kultúrnymi artefaktmi ako s materiálom a súčasne vedie človeka k chápaniu týchto artefaktov. Podnecuje vkusovú toleranciu, odbúrava vkusové predsudky a podporuje kritické vnímanie nových artefaktov. Pracuje teda s cieľmi estetickej výchovy, využíva jej prostriedky i materiál.

Multikultúrna výchova má teda ciele príbuzné s občianskou i s estetickou

However, today's aesthetic education is more and more often aimed at the cultivating of an ability to perceive the cultural products of various origin, as well as at the cultivating of an ability to put oneself in a position of cultural products from remote periods and spaces.

The feeling for different cultural values, or, at least the ability to open oneself to the new values helps towards the orientation in the existing multitude of values and information. The development of the flexibility of an aesthetic taste is therefore a very important aim of the present aesthetic education. Only the flexible aesthetic taste is able to recognise or experience a new value, not to refuse a subculture, alternative culture or a cultural product from as to the time and space different culture.

The present aesthetic education therefore acts more and more in a direction of the development of the critical thinking and feeling in the area of aesthetic values. In the situation in which a mass culture is present everywhere, as well as the kitsches not respecting the individual cultural differences of their receivers, it is possible to defend oneself against their influence by taking the critical attitudes towards them. The aim of the present aesthetic education is therefore also the education of an ability not to accept automatically the values that are presented to the spectators.

In the present aesthetic education go therefore hand in hand the procedures developing the critical thinking with the procedures deepening the flexibility of taste as well as emphatic abilities. The work with cultural objects (with aesthetic values) is no more only the presentation of a vivid picture of the Beauty and the development of the best taste. It is not only the cultivation of a person towards a "good" taste. It is a process developing the critical approach, breaking the prejudices towards something different, supporting the taste tolerance, increasing the flexibility of the taste of an individual, deepening the sensibility, offering the reflection of one's own culture from the point of view of different cultures. Of course, in this process there are used all up to now achieved and developed procedures and means.

Aesthetic education becomes thus at present, under the pressure of a strong cultural change, very close to the aims of multicultural education. The closeness of their aims enables the multicultural education to use the methods and means which were up to now worked up by aesthetic education as well as to synthesise its up to know existing efforts aimed at the needs of a modern society.

c) Multicultural education

Multicultural education synthesises the aims, means and methods of education for citizenship and aesthetic education. It develops the civic virtues because it teaches the citizens to respect also other cultures, it gives a vivid picture of the world of the different societies and presents it as the world with the deep historically reworked regularities. It presents the different cultures as

výchovou. Využívaním materiálu a prostriedkov obidvoch sa multikultúrna výchova pohybuje v smere od výchovy k občianstvu po výchovu ku kultúrnosti a naspäť, cez kultúrnosť podporuje zodpovednejšie občianske postoje: Všeobecným cieľom multikultúrnej výchovy[8] je výchova kultúrneho občana, občana s kultúrnym povedomím.[9] Je to cieľ, ktorý v sebe nesie aj rozvoj občianskych cností, aj rozvoj vkusu. Takýto cieľ syntetizuje tie aspekty výchovy, ktoré obsahujú občianska a estetická výchova. Multikultúrna výchova preto syntetizuje výchovu k občianstvu a estetickú výchovu.

---

[8] O ďalších cieľom píšeme na inom mieste. Na tomto mieste cieľ multikultúrnej výchovy sumarizujeme len vo vzťahu k výchove občana a ku kultúrnym artefaktom.

[9] „Kultúrne povedomie je uvedomenie si vlastného svetonázoru a spôsobu, ako vznikol, ako aj pochopenie, že vlastný osobný pohľad na svet sa zásadne líši od pohľadu ľudí z iných kultúr." (Bennet 1995, 260)

equal cultures because it points at the human needs which stand in the background of their origin.

Multicultural education develops the civic participation, as well as the abilities and skills necessary for such participation – since it teaches people from different cultures to co-operate, it removes their mutual prejudices, shows them the possibilities of compromises through pointing at the strong as well as the weak sides of various cultures. It stimulates their mutual understanding, supports a mutual tolerance. It deepens intercultural understanding and develops empathy towards other people.

Multicultural education develops the knowledge, provides information necessary for the civic participation – because it provides the citizens with information from different cultures, information about their history and inner structure, information about their sign systems.

Multicultural education develops in citizens many from that what the education for citizenship wants to develop, it works with some aims of civic education. It does it through the art, aesthetic values, cultural artifacts. It presents them, informs about them, leads to their getting known, to their understanding and acceptance. It works with cultural artifacts as with a material and at the same time it leads a man towards understanding of these artifacts. It stimulates the taste tolerance, does away with the taste prejudices and supports critical perceiving of new artifacts. It works with the aims of aesthetic education, uses its means and the material.

Thus, the multicultural education has its aims related to the civic and aesthetic education. Through the use of the material and means of both of them the multicultural education moves in the direction from the education for citizenship to the culturality and back, through the culturality it supports the more responsible civic attitudes: The general aim of multicultural education[8] is education of a cultural citizen, a citizen with the cultural consciousness.[9] It is the aim that bears in itself also the development of the civic virtues as well as the development of taste. Such aim synthesises those aspects of education which contain the civic and the aesthetic education. The multicultural education thus synthesises the education for citizenship and the aesthetic education.

---

[8] Further aims are mentioned in another place. Here we summarise the aim of multicultural education only in relation to education of a citizen and to cultural artifacts.

[9] "Cultural consciousness is an awareness of one's own worldview how it has developed and an understanding that one's personal view of the world is profoundly different from the views of people from different cultures." (Bennett 1995, 260)

X. Úloha umenia v multikultúrnej výchove

A. Vymedzenie

Umenie sa môže stať veľmi efektívnym nositeľom aj prostriedkom multikultúrnej výchovy. Umožňuje mu to jeho charakter, niektoré jeho zvláštne črty. Sú to najmä – zážitkový charakter estetického vnímania umeleckého diela, modelový charakter umeleckého diela, jeho mnohovýznamovosť a mnohohodnotovosť.

A. Zážitky

Estetické vnímanie umeleckého diela má procesuálny charakter. V tomto procese jestvujú podmienky na využitie umenia pre multikultúrnu výchovu:

Po úvodnom prekvapení a zaujatí pozornosti, ktorú vyvoláva umelecké dielo, divák (percipient) na krátky alebo dlhší čas zabúda na svoje každodenné starosti. Začína sa zaoberať dielom ako niečím, čo nie je bezprostredne súčasťou jeho života.[10] Vzniká estetický odstup[11] ako prirodzená súčasť estetického vzťahu k dielu. Pretože tento psychický stav úzko súvisí s modelovým charakterom diela, budeme sa ním zaoberať neskôr.

Po takomto pribrzdení svojich každodenných starostí začína percipient podvedome porovnávať pocity, predstavy a idey vyjadrené v diele so svojimi vlastnými životnými skúsenosťami. Je psychicky uvoľnený, môže sa preto trochu pohrávať s dielom. Dielo uvoľňuje jeho zábrany, predsudky, ničí vnútorné psychické bariéry. Odvádza tak percipienta z jeho sveta a ponúka mu možnosť prežiť svety iné. Pomáha mu „prekročiť vlastný tieň". Súčasne mu nastaví zrkadlo a poukáže na jeho predsudky či nepodložené predstavy.

To všetko sú prostriedky, akými môže dielo viesť percipienta k pochopeniu iného pohľadu na svet, k uvedomeniu si individuálnej ohraničenosti, k prežitiu vecí nových, neznámych a pred tým odmietaných. Estetické vnímanie umeleckého diela tak mieri priamo do centra multikultúrnej výchovy.

Všetky procesy v estetickom vnímaní sa odohrávajú hlboko presýtené emocionalitou. Len výnimočne sú iba chladne analytické či racionálne, skoro vždy je táto racionálnosť vybudovaná zo zážitkov a pocitov. V situácii, keď je percipient emocionálne pozitívne naladený, stáva sa otvoreným a prístupným aj voči veciam dovtedy cudzím či dokonca odmietaným. Nové a cudzie prijíma priateľsky. Ako príjemné zážitky môže prežívať aj situácie, ktorú sú mu v živote nepríjemné.

---

[10] Ak by percipient chápal dielo ako súčasť svojho praktického života, nespustilo by sa estetické vnímanie. Namiesto neho by človek uvažoval o úžitkovej, alebo o finančnej, alebo o praktickej a o iných hodnotách umeleckého diela. Nereflektoval by umeleckú hodnotu diela.

[11] „Psychický odstup" ako faktor estetického vnímania je termín E. Bullougha (1912).

X. A role of art in multicultural education

A. Description

The art can become a very effective bearer and a means of multicultural education. It is enabled by art's character, some of its special characteristics. Those are first of all – experience character of an aesthetic appreciation of an artwork, a model character of an artwork, its multi-meaning and multi-value character.

A. Experience

Aesthetic appreciation of an artwork has a processual character. In this process the following conditions for the use of art in multicultural education exist:

After the first surprise and attracting the attention called out by an artwork, a percipient forgets for a shorter or longer time his everyday matters. He/she begins to deal with the artwork as with something what is not immediately a part of his/her life.[10] There arises an aesthetic distance[11] as a natural part of the aesthetic relation to the artwork. Since this psychical state is closely connected with a model character of the artwork we will deal with it later.

In such braking of his everyday worries the percipient subconsciously compares the feelings, imaginations and ideas expressed in the artwork with his/her own life experience. He/she is psychically relaxed and can therefore play a little bit with the artwork. The artwork releases his/her inhibitions, prejudices and destroys his/her inner psychical barriers. It takes the percipient away from his/her world and offers him/her a possibility to experience other worlds. It helps him/her to "overstep his/her own shadow". At the same time it holds a mirror to him/her, makes him/her to look at him/herself and see his/her prejudices and unsubstantiated ideas.

All these are the means by which the artwork can lead the percipient to the understanding of the other view on the world, to the awareness of an individual limitation, to the state of experience of the new, unknown and sooner refused things. The aesthetic appreciation of the artwork is thus directed right into the centre of multicultural education.

All processes in the aesthetic appreciation are realised with a deep emotionality. They are only exceptionally purely analytical or rational, this rationality

---

[10] If a percipient understood an artwork as a part of his practical life, aesthetic perception would not started. Instead of this a man would think about the purposeful, financial, practical or other values of the artwork. He would not reflect the artistic value of it.

[11] "Psychical distance" as a factor of aesthetic perception is a term raised by E. Bullough. (1912)

Všetky tieto procesy a stavy uvoľňujú, alebo pomáhajú uvoľňovať vnútorné zábrany. S pomocou vnímania presýteného emocionalitou som ochotnejší viac k inokedy chápať druhých ľudí, som schopnejší viac ako inokedy prežívať skúsenosť a kultúru druhých ľudí. Emocionalita estetického vnímania pomáha budovať pochopenie rôznych kultúr, lebo zážitkovo a citovo zbližuje ľudí. Maximálne tak pomáha posilňovať multikultúrnu výchovu.

Pribrzdenie všedných starostí, konfrontácia s vlastnými životnými skúsenosťami aj emocionalita estetického vnímania, to všetko spôsobuje, že percipient sa počas estetického vnímania otvára iným svetom, iným ľudským osudom, iným kultúram. V prípade vrcholného a najhlbšieho estetického zážitku – akým je katarzia – pristupuje k tomu ešte psychický otras. Z estetického vnímania vychádza percipient vnútorne očistený.[12] Platí to pochopiteľne pre najhlbšie zážitky a pôsobenie katarzie môže byť časovo obmedzené. Aj pri týchto obmedzeniach katarzia pôsobí jednoznačne v smere cieľov multikultúrnej výchovy. V katarzii sa (aspoň dočasne) odstraňujú predsudky a prehlbuje sa empatia. Dôležité však je, že zážitkom katarzia motivuje. Po zážitku katarzie má percipient chuť konať morálne pozitívne skutky. V tomto záverečnom vyznení najhlbšieho estetického zážitku sa umenie stretáva s konečným cieľom multikultúrnej výchovy – s výchovou k starostlivosti o osud druhých. Už to nie je len empatia, ako pri bežných estetických zážitkoch, ale je to podnet k aktívnej účasti na osude druhých ľudí.

Počas estetického vnímania tak umelecké dielo dekonštruuje[13] kultúru a osobnostnú identitu percipienta. Pomocou estetického vnímania si totiž percipient uvedomuje, čo všetko je súčasťou jeho identity, ako je vybudovaná, kde sú jej slabé miesta a kde jej silné stránky. Uvedomuje si jej nestabilnosť,[14] ako aj nutnosť neustále ju prebudovávať. Uvedomuje si svoju kultúrnu ohraničenosť a otvára sa iným kultúram.

B. Modely

Umelecké dielo je okrem iného aj modelom alebo analogonom[15] skutočnosti (psychickej skutočnosti autora alebo skutočnosti okolo neho). Je vybudované zo znakov a symbolov, ktoré v sebe nesú kultúrnu tradíciu doby a priestoru vzniku. Cez spoznávanie znakov spoznáva človek i vzdialené kultúry a uvedomuje si, že ich semiotické systémy boli budované iným spôsobom ako semiotické systémy jeho vlastnej kultúry. Samotný znakový charakter tohto modelu skutočnosti (=umelecké dielo) podporuje pochopenie medzi kultúrami.

---

[12] Slovo očistenie použil už autor termínu katarzia, Aristoteles.

[13] Termín „dekonštrukcia“ využívame vo význame, ktorý mu dal J. Derrida.

[14] „Každý pojem je de iure a bytostne vpísaný do reťaze alebo systému, v rámci ktorých odkazuje prostredníctvom systematickej hry diferencií mimo seba a k iným pojmom systému.“ (Derrida 1993, 155)

[15] S termínom „analogon“ skutočnosti systematicky pracuje estetika a filozofia surrealistov.

is almost always built up from the experiences and feelings. In the situation when the percipient is emotionally positively attuned he/she becomes open and approachable also towards the things which were by that time strange or he even refused them. He/she accepts a new and a strange thing friendly. He/she can experience as pleasant such situations which he/she does not consider as pleasant in his/her life.

All these processes and states release or help to release the inner inhibitions.

By help of the perception saturated with emotionality we are more than usually willing to understand other people, we are more able to live the experience and culture of other people. The emotionality of aesthetic perceiving helps to build up the understanding of various cultures because it brings people together as to their experience and feelings. It helps thus in a maximum measure to strengthen the multicultural education.

Putting the brake on all everyday worries and problems, confrontation with one's own life experience, emotionality of aesthetic perceiving, it all causes that the percipient during the aesthetic perceiving opens him/herself for other worlds, other human fates, other cultures. In case of the top and the deepest aesthetic experience – such is the catharsis – there appears also a psychical shock. The percipient comes out of the aesthetic perception innerly cleansed.[12] Of course, it applies only to the deepest experience and the influence of catharsis can be limited as to the time. The catharsis acts unequivocally in the direction of the aims of multicultural education even when these limitations are present. In the catharsis (at least temporarily) the prejudices are eliminated and the empathy deepens. However, it is important, that through the experience the catharsis motivates. After the experience of catharsis the percipient has a taste to do morally positive deeds. In this final form of the deepest aesthetic experience the art meets with a final aim of multicultural education – with education for care of other people. It is no more only empathy as in the regular aesthetic experience, but an incentive for an active participation in the fate of other people.

During the aesthetic perception the artwork thus deconstructs[13] the culture and the personal identity of the percipient. By help of aesthetic perception the percipient becomes aware of what all is a part of his/her identity, how it is built up, where are its weak sides and where are its strong sides. He/she is aware of its instability[14] as well as of the necessity to reconstruct it constantly. He/she is aware of his/her cultural limitation and opens him/herself to different cultures.

---

[12] A word cleansing had been already used by the author of a notion of catharsis, Aristotle.

[13] We use a term "deconstruction" in the meaning given it by J. Derrida.

[14] "Every concept is necessarily and essentially inscribed in a chain or a system, within which it refers to another and to other concepts, by the systematic play or differences." (Derrida 1993, 155)

Pre multikultúrnu výchovu je oveľa dôležitejší vzťah, ktorý vzniká medzi percipientom a umeleckým dielom na základe modelového charakteru diela. E. Bullough ho nazval psychickou dištanciou, odstupom postuloval ho ako dôležitý estetický princíp. Podľa neho táto dištancia znamená "oddelenie objektu a jeho pôsobenia od indivídua" (Bullough 1912, 461) Tento psychický stav úzko súvisí s pribrzdením každodenných všedných starostí na začiatku estetického vnímania.

Jeho význam pre multikultúrnu výchovu sa skrýva v jeho negatívnom a pozitívnom aspekte (ako ich nazval E. Bullough): Negatívnou stránkou psychického odstupu je fakt, že sa tak pri vnímaní vzďaľujeme od životnej praxe a zostávame v stave kontemplácie či reflexie. Tento stav nám však súčasne umožňuje nebyť bytostne zaangažovaný na problémoch vyjadrených a zobrazených v umeleckom diele. Odlišnosť kultúry zobrazenej v diele preto percipienta nemusí dráždiť. Pozitívnym aspektom psychického odstupu je fakt, že v takomto stave môžeme nezáväzne prepracovávať a prehodnocovať svoju životnú skúsenosť. Zhodnocovaním svojich skúseností sa percipient k ničomu nezaväzuje, ide predsa len o nezáväznú hru so znakmi, s modelom skutočnosti, nie o skutočnosť samotnú. Odstup spôsobuje, že percipient má pocit istoty, lebo zobrazená skutočnosť sa o vlastne netýka. Výsledok však zostáva – prehodnotenie zanechá stopy. Predsudky, negatívne emócie a ďalšie si percipient uvedomuje akoby v podmienkach laboratórneho experimentu, kde sa mu nič nemôže stať.

Navyše, ako píše E. Bullough, psychický odstup nie je chladným intelektuálnym vzťahom, ale „osobnostným vzťahom, často vysoko emocionálne zafarbeným" (Bullough 1912, 461) Jeho emocionálna nasýtenosť robí percipienta prístupnejším.

Modelovosť umeleckého diela teda vytvára podmienky pre úspešnú multikultúrnu výchovu, lebo uľahčuje pochopenie inej kultúry. Podporuje také naladenie percipienta, ktoré je možné využiť ako prienik do inej kultúry a pre otvorenie vlastnej psychiky odlišnému či neobvyklému prístupu k svetu.

C. Významy

Multikultúrnej výchove pomáha aj štruktúra umeleckého diela. Obsahuje viacero vrstiev:

- materiálovú vrstvu – materiál, z ktorého je dielo fyzicky urobené; ten vytvára kompozíciu formy,
- tematickú vrstvu – z materiálu určitým spôsobom štrukturovaného, komponovaného, vzniká téma diela, zobrazenie určitých situácií a udalostí,
- významovú vrstvu – téma, situácia, udalosť sú v diele zobrazené kvôli tomu, aby prezentovali či vyjadrili určitú myšlienku, pocit, predstavu. Zmyslom umeleckého diela sú práve tieto myšlienky, pocity a práve ony sú v diele veľmi variabilné. Umelecké dielo môže niesť niekoľko

B. Models

The artwork is also a model or an analogon[15] of reality (the psychical reality of an author or the reality around him/her). It is built up from the signs and symbols which bear in themselves the cultural tradition of the given era and of the space of origin. Through getting known the signs a human being becomes acquainted also with the remote cultures and he/she realises that their semiotic systems were built up in a different way as the semiotic systems of his/her own culture. A proper sign character of this model of reality (=artwork) supports the understanding among cultures.

For the multicultural education there is much more important the relation which arises between the percipient and the artwork on the basis of a model character of the artwork. E. Bullough called it a psychical distance and postulated it as an important aesthetic principle. According to him this distance means the "separating the object and its appeal from one's own self." (Bullough 1912, 461). This psychical status is closely connected with putting the brake on everyday worries at the beginning of the aesthetic perception.

Its importance for multicultural education is hidden in its negative and positive aspects (as they were called by E. Bullough): A negative side of a psychical distance is the fact that we thus in perceiving fall back from the life practice and stay in a position of the contemplation or reflection. But this state at the same time enables us not to be fully involved in problems expressed or pictured in the artwork. Thus the difference of culture pictured in the artwork does not necessarily irritate the percipient. A positive aspect of the psychical distance is the fact that in such state we can rework and revalue our life experience. Through the evaluation of his/her experience the percipient is not bound to anything, it is only a play with signs, with a model of reality, it is not a proper reality. The distance causes that the percipient has a feeling of security because the pictured reality does not as a matter of fact concern him. But the result stays – revaluation leaves the traces. The percipient realises the prejudices, negative emotions and others as if it was in the conditions of a laboratory experiment where nothing can happen to him/her.

Moreover, as E. Bullough writes, the psychical distance is not a cool intellectual relation, but "a personal relation, often highly emotionally coloured" (Bullough 1912, 461). Its emotional saturation makes the percipient more approachable.

A model character of the artwork creates thus the conditions for the successful multicultural education because it makes easier to understand a different culture. It supports such attuning of the percipient which is possible to use as a penetration into a different culture and for the opening of one's own psyche for a different or unusual approach to the world.

---

[15] A term "analogon" of reality is systematically used in aesthetics and philosophy of surrealists.

vrstiev významov, z ktorých najhlbšie sú spravidla archetypy[16] – večné témy a idey, ktoré prechádzajú z kultúry do kultúry a sprevádzajú ľudstvo počas dlhej histórie (napríklad archetyp matky, slnka, smrti).

Počas prenikania dovnútra umeleckého diela percipient spoznáva, že to, čo bezprostredne vníma, je len povrch diela a že za ním sa skrývajú oveľa hlbšie významy. Otvára sa tým možnosť pochopiť, že aj iné kultúry sú podobne štrukturované. Pri povrchnom pohľade ho síce môžu ich znaky, materiál, ktorý používajú, prekvapovať, môže ich odsúdiť. Pochopí však, že treba ísť do hĺbky a hľadať ľudské pocity, predstavy, skúsenosti. Cez spoločné a podobné znaky, cez archetypy spoznáva, že za odlišným povrchom sa môžu skrývať podobné pocity. Dve kultúry, dva kultúrne predmety, ktoré sa povrchovo zásadne odlišujú, môžu vyjadrovať príbuzné i také isté pocity a predstavy človeka.

Percipient si tak nielen uvedomuje a preciťuje rozdiel medzi vonkajším zdaním a podstatou cudzej kultúry, ale uvedomuje si aj väzbu medzi myšlienkou (pocitom, ideou) a jej vonkajším vyjadrením. Chápe, že odlišné vyjadrenie môže niesť aj odlišnú myšlienku – avšak môže pri tom pochopiť, že aj jeho vyjadrovanie nie je úplne samozrejmé a je tiež výsledkom určitého spôsobu myslenia a cítenia. Ako také, môže byť nepochopené tak isto, ako on predtým nechápal to druhé.

Súčasne cez umelecké dielo si percipient uvedomí mnohovrstevnatosť významov. Pochopí, že jedna vec môže mať viac významov a uprednostniť len jeden z nich nemusí byť adekvátne jej povahe. Jednostranné a jednorozmerné pochopenie cudzej kultúry sa tak zreteľne vyjavuje ako neúplné – a tým možno aj chybné. Opäť sa tu otvára cesta k hlbšiemu pochopeniu medzi kultúrami.

Mnohovýznamovosť a viacvrstvovosť umeleckého diela tak pomáhajú chápať jednotu ľudstva. Umožňujú tiež pochopiť odlišnú kultúru práve v jej odlišnosti.

D. Hodnoty

Kultúrny predmet, artefakt sa nestáva automaticky umeleckou hodnotou. Na to ho musí určité spoločenstvo akceptovať ako predmet, ktorý má čo tomuto spoločenstvu povedať. Nemusí to byť práve spoločnosť toho času a priestoru, v ktorých dielo vzniklo, ale môže to byť spoločnosť časovo aj priestorovo značne vzdialená. Jeden kultúrny artefakt môže nadobúdať aj rôzne hodnoty podľa toho, v akom kontexte sa práve vyskytuje.

Týmito vlastnosťami umelecké dielo tiež podporuje ciele multikultúrnej výchovy. Percipient spoznáva, že umelecké dielo nie je totožné s umeleckým predmetom a že ten predmet, ktorý on nepociťuje ako umelecké dielo, môže v inej kultúre fungovať ak špičková umelecká hodnota. Platí to však aj naopak. Pre percipienta môže byť veľmi zaujímavým zistením, že to, čo on považuje za vrcholnú umeleckú (kultúrnu) hodnotu, príslušníci inej kultúry si ani

---

[16] Používame termín C. G. Junga.

◆

C. Meanings

The multicultural education helps also a structure of an artwork. It contains more layers:

- material layer – a material from which an artwork is physically made; this material creates composition of form,
- thematic layer – from the material in a certain way structured and composed, arises a theme of an artwork, a picture of certain situations and events,
- meaning layer – a theme, a situation, an event are in the artwork pictured in order to present or to express a certain idea, feeling, imagination. The sense of the artwork is formed just by these ideas, feelings and just they are very variable in it. The artwork can bear several layers of meanings from which the lowest are usually the archetypes[16] – everlasting themes and ideas passed from culture to culture and accompanying the mankind during a long history (for example an archetype of a mother, sun, death).

During the penetration inside the artwork the percipient gets to know that what he/she is immediately perceiving is only a surface of the artwork and that below it the much deeper meanings are hidden. It opens a possibility to understand that also the different cultures are similarly structured. In a perfunctory look he/she can be surprised by the signs, the material they use, he/she can even condemn them. But he/she will understand that it is necessary to go deeper and to look for human feelings, ideas, experience. Through the common and similar signs, through the archetypes he/she gets to know that behind a different surface the similar feelings can be hidden. Two cultures, two cultural objects which are basically different as to their surface, can express the related or the same feelings and ideas of a human being.

The percipient thus not only feels and is aware of the difference between the outside appearance and the substance of the foreign culture, but he/she is also aware of a connection between the idea (feeling) and its outer expression. He/she understands that a different expression can bear also a different idea – but he/she can equally understand that also his/her expression is not fully self-evident, but it is the result of a certain way of thinking and feeling. As such it can also be not understood.

Through the artwork the percipient is at the same time aware of many layers of meanings. He/she understands that one thing can have more meanings and to give a priority only to one of them is not always adequate to its character. The one-sided and one-dimensional understanding of a foreign culture is then clearly seen as incomplete and thus probably also wrong. Here again opens a way to a deeper intercultural understanding.

A multi-meaning and a multi-layer character of an artwork helps thus to

---

[16] We use a term raised by C. G. Jung.

nevšimnú. Takéto zistenia zásadným spôsobom rozvíjajú porozumenie medzi kultúrami, lebo relativizujú rozdiely a spochybňujú ustálené hodnotové hierarchie. Dávajú nazrieť do odlišností kultúr.

Súčasne môže percipient spoznávať, že nejde len o status quo. Pochopí, že hodnoty sa v ľudskej histórii menia a čo neplatí dnes, môže platiť v budúcnosti. Spoznáva, že kultúrne hodnoty sú úzko viazané na ľudské záujmy. Umenie vyvoláva otázky typu – Prečo títo ľudia považovali niečo také za hodnotné a my nie? Úvahy vedú do štruktúry spoločnosti, k jej hodnotovým hierarchiám, k jej potrebám a záujmom. Percipient začína chápať, že aj hodnoty jeho kultúry sú výsledkom záujmom a potrieb jeho spoločnosti, a ako také sú premenlivé pod vplyvom zmien záujmov.

Multikultúrna výchova preto môže priamo pracovať s umeleckými dielami, ak chce ukázať premenlivosť hodnôt v ľudskej histórii.

B. Dramatická výchova a multikultúrna výchova

a) Úvod

Cieľom tejto časti je skúmanie vzťahu medzi dramatickou výchovou a multikultúrnou výchovou. Žijeme v modernom a multikultúrnom prostredí, ktoré prináša nové výzvy v oblasti výchovy všeobecne a v rámci nej i v oblasti umeleckej výchovy, adresované otázkam výchovy ku kultúre, identite, realite a komunite v postmodernej spoločnosti. Ako zdôrazňuje E. Mistrík, kultúra je vyjadrením spoločnosti, prenosom poznatkov, nástrojom komunikácie a preberania vzorov správania, ako i vyjadrením hodnôt, ktoré vlastní určitá sociálna skupina. Postmoderné diskusie naznačujú, že naše úvahy (založené na modernosti) o charaktere histórie, kultúry, identity a zmyslu nemožno už viac brať ako zaručené. Postmoderné podmienky ovplyvňujú to, čo si myslíme o svete a kultúre. Kultúra je jedna a súčasne existuje množstvo kultúr. Miesto hry podľa pravidiel jednej kultúry, jedného modelu správania, sa objavila potreba komunikácie s inými kultúrami, iné spôsoby vnímania histórie, identity a významov. Mistrík preto hovorí, že multikultúrna výchova je pre súčasný svet nevyhnutnosťou. Jej všeobecnými cieľmi sú, podľa neho, (i) prekonať prílišnú naviazanosť na jednu kultúru a (ii) stať sa aspoň tolerantným alebo najlepšie empatickým k inej kultúre (kultúram).

Práce venované multikultúrnej umeleckej výchove odrážajú rôzne názory. V tejto súvislosti existuje úsilie zapojiť študentov do historického/kontextového prieskumu, rozšíriť alebo zrevidovať existujúce pojmy v histórii umenia, kriticismu a estetiky a sústrediť sa na vymedzenie základného rámca, ako je Mistríkov prístup „neklasickej estetickej výchovy" (1996). V tomto príspevku sa budeme venovať tomu, ako dráma a jej rozšírenie na dramatickú výchovu

understand the unity of the mankind. Besides, it enables to understand a different culture just in its difference.

D. Values

A cultural object, an artifact does not become automatically an artistic value. Prior to it must be accepted by a certain community as the object having something to say to this community. It must not necessarily be just the community in the given time and space in which the artwork was created. It can be also the society in a distant place and space. One cultural artifact can acquire various values according to the context in which it is in a given moment.

By these characteristics the artifact equally supports the goals of multicultural education. The percipient gets to know that the artwork is not identical with the artistic object and that the object which he/she does not feel as the artwork can in a different culture function as a top artistic value. It is valid also vice versa. It can be a very interesting finding for the percipient to see that the thing he/she considers as a top artistic (cultural) value is not noticed at all by the different culture's representatives. Such findings basically develops the understanding among cultures because they make the differences relative and doubt the existing value hierarchies. They enable to have a look into the difference of cultures.

At the same time the percipient him/herself can get to know that it is not only a status quo. He/she understands that the values change in the human history and what is not valid today, can be valid in the future. He/she gets to know, that the cultural values are closely connected with the human interests. The art calls out the questions like – Why did these people consider something like that to be of a very high value and we did not? Such considerations lead into the structure of society, to its value hierarchies, to its needs and interests. The percipient begins to understand that also the values of his/her culture are the results of the interests and needs of the society and as such they are changeable under the influence of changes of interests.

If the multicultural education wants to show the changeability of values in the human history it can directly work with artworks.

B. Process Drama and Multicultural Education

a) Introduction

The purpose of this part is to examine the relationship between drama in education/process drama, as the phenomenon is recently named, and multicultural education. We now live an endlessly contemporary and multicultural culture, which draws new challenges to education and art education: the questions

môže prispieť k diskusii a lepšiemu pochopeniu prepojenia umenia s multikultúrnou spoločnosťou. Pri pojednávaní o dramatickej výchove budeme vychádzať z literárnej teórie Wolfganga Isera, autora diel „The act of reading, a theory of aesthetic response" (1994), „The fictive and imaginary" (1993) a „Prospecting: from reader response theory to literary anthropology" (1989), aplikovaním jeho literárnej teórie na pre dramatickú výchovu. Iserovu teóriu estetickej reakcie možno použiť pri skúmaní pojmov „dramatický rámec" a „dráma ako text".

b) Dráma vo výchove / dramatická výchova

Drámu vo výchove/dramatickú výchovu opísali mnohí praktici i teoretici. Existovali rôzne interpretácie toho, ako chápať drámu a jej podstatu.[17] Pojem dráma vo výchove, a pri jeho rozšírení pojem dramatickej výchovy, sa objavil takmer súčasne v Austrálii a Severnej Amerike koncom 80-tych rokov ako pokus odlíšiť tento špecificky dramatický prístup od menej komplexných a ambicióznych improvizovaných činností a umiestniť ho do širšieho dramatického a divadelného kontextu. Cecily O'Neilová (1995) považuje dramatickú výchovu za umeleckú formu, ktorá jej účastníkom môže ponúknuť autentické a uspokojujúce dramatické zážitky, i keď jadrom tejto práce nie je produkovať hry. Najznámejší prístup k dráme a divadlu, dramatické umenie (Hornbrook 1989) alebo vlastné divadlo (divadlo hlavného prúdu), v ktorom je text transformovaný do divadelného výkonu, nám poskytuje možnosť pohľadu len do jedného aktu opakovania, koré môžeme podľa Idy Krøgholtovej (1997) nazvať „úplne sa pridržiavajme textu". Janek Szatkowski (1994) išiel ešte viac do hĺbky: divadlo je to, o čo majú jeho účastníci zaujem. Divadlo chápané v širšom kontexte zahrnuje oblasti experimentovania v umení performance ako aj tradičnejšie koncepcie divadla. Avšak nech si jeho účastníci vyberú ktorúkoľvek formu, v prvom rade sa zaujímajú o komunikáciu s publikom.

Alternatívny prístup by mohol byť: „nepridržiavajme sa textu". Podľa Krøgholtovej a Szatkowského druhá alternatíva zahrnuje nestálosť fikcie (prvá idealizuje uzavretú a stabilizovanú fikciu), v pozadí nie je žiadny čistý text, herci ho môžu skúmať z rôznych uhlov, pričom ho použijú v montáži s ostatnými estetickými prvkami. Je to práve druhá alternatíva, v rámci ktorej operuje dramatická výchova. Dôraz sa tu kladie na činnosť – súbor činností okolo produkovania divadelných výrazových prostriedkov a iná sebareflexná činnosť, v ktorej vidíme sami seba zvonku a začíname si klásť otázky, prečo produkujeme práve tie veci, ktoré produkujeme. Každý z účastníkov drámy bude nielen hercom, ale i dramatikom a divákom. Účastníci kontrolujú aj použitie textu a pretože práca je nekompletná – nachádza sa v neukončenom procese – ich účasť na každom stupni bude vítaná.

---

[17] Viď O'Toole, J. (1992) , O'Neill, C. (1995), Hornbrook, D. (1989), Lacey, S & Woolland, B. (1992), Somers, J. (1996) a Taylor, P. (1996).

of educating for culture, identity, reality and community in the post-modern society. As E. Mistrík emphasises, culture is an expression of the society, transmission of knowledge, a communication tool and a tool for sharing patterns of behaviour and values owned by a social group. Post-modern debate suggest that our ideas (based on modernity) about the nature of history, culture, identity and meaning can no longer be taken for granted. Post-modern condition has far-reaching implications for how we think about the world and culture. Culture is one and at the same time there are plenty of cultures. Instead of playing by the rules of one culture, one behaviour model, there is a need to communicate with other cultures, other ways of perceiving history, identity and meaning. Therefore Mistrík claims that multicultural education is a necessity for today's world. Its general goals are, as Mistrík has pointed out, (1) to overcome closeness to one's own culture and (2) to become at least tolerant and at the best, empathic to other culture(s).

Writings dealing with multicultural art education reflect varying interest. There is a call for an effort to engage students in historical/contextual inquiry, a need to expand and revise central notions in art history, criticism and aesthetic(s) and concern for the underlying frameworks, such as Mistrík's (1996) 'non-classical aesthetic education' approach. In this article I will discuss how drama and its extension Drama in Education/Process Drama can contribute to the discussion in the hope of achieving deeper insight into the link between art and multicultural society. I am adapting Wolfgang Iser's, the author of 'The act of reading, a theory of aesthetic response' (1994), 'The Fictive and Imaginary' (1993) and 'Prospecting: from reader response theory to literary anthropology' (1989), literary theory for Process Drama practice. Iser's theory of aesthetic response is useful when studying concepts 'dramatic frame' and 'drama as text'.

b) Drama in education / Process drama

Drama in Education/Process Drama has been described by various practitioners and theorists. Different views in how to understand drama and the essence of it has been displayed in numerous ways.[17] When we are talking about Drama in Education, and by extension the phrase Process Drama, it has arisen almost simultaneously in Australia and North America in the late 1980s as an attempt to distinguish this particular dramatic approach from less complex and ambitious improvised activities and to locate it in a wider dramatic and theatrical context. Cecily O'Neill (1995) promotes process drama as artistic form which can offer its participants authentic and satisfying dramatic experiences, even though the major concern of the work is not to produce

---

[17] See O'Toole, J. (1992) , O'Neill, C. (1995), Hombrook, D. (1989), Lacey, S & Woolland, B. (1992), Somers, J. (1996), and Taylor, P. (1996).

O'Neillová zdôrazňuje, že iné umelecké formy nám ponúkajú nové svety, svety, v ktorých môžeme pociťovať, ale nie účinkovať, svety pre rozjímanie. V dráme sa dostávame nad tento rámec. V dramatickej práci, rovnako ako v životoch účastníkov (dráma je napriek všetkému presnou metaforou života), sú študenti súčasne účastníkmi aj divákmi (diváci-herci). Ako sa dramatická situácia odvíja, názory študentov a učiteľa sa pohybujú medzi názormi hercov a názormi divákov. Tvoríme svet a žijeme v ňom, i keď nakrátko, podľa jeho pravidiel. Keď si chceme niečo predstaviť, musíme prekročiť hranice reality. Keď si nevieme predstaviť veci inak, nie sme schopní vniesť do podmienok, v ktorých žijeme, iné alternatívy.

c) Budovanie dramatického zážitku

„Dramatický význam, ako každý iný, nie je pasívnou konštruktou, ani niečím statickým, čo možno definovať“, hovorí John O'Toole (1992). „Skôr než pasívnym odzrkadlením života je dráma prostriedkom uvažovania o živote, spôsobom jeho organizovania a kategorizovania, spracovania a začlenenia do umeleckej práce, ktorá potom produkuje adekvátnejšie, poskytuje sebageneratívny emocionálny prúd prispievajúci nielen k celkovému pochopeniu, ale i napätiu samotnej dramatickej činnosti.“ (O'Toole 1992, 217) Gavin Bolton (1986) poukazuje na to, že divadelné prvky, ktoré učiteľ aplikuje pri štrukturovaní práce s drámou, sú tie isté, aké používa dramatik:

> Tak, ako dramatik prispôsobuje obsah drámy obecenstvu, tak ho učiteľ pomáha prispôsobiť deťom; dramatik buduje napätie pre obecenstvo, učiteľ pre deti; dramatik, režisér a herci umocňujú obsah použitím zvuku, svetla a pohybu, a to isté robí učiteľ pre deti; dramatik si veľmi opatrne vyberá symbolické činnosti a predmety, ktoré vplývajú na obsah diela a tým aj na obecenstvo a rovnako učiteľ pomáha deťom hľadať symboly v ich práci. (Bolton 1986, 166)

Zahrnutie týchto prvkov do hodín dramatickej výchovy prináša estetickú dimenziu,[18] ktorú Cecily O'Neillová (1983) nazýva „vnútorná výchovná hodnota umenia, kvalita myslenia a cítenia, ktorú môže vniesť do chápania detí“. (O'Neill 1983, 29) O'Neillová tvrdí, že dráma funguje na tom istom komunikačnom stupni, ako predmet (život), na vysvetlenie ktorého je zameraná. Tony Jackson (1995) použil na vysvetlenie obsahu, hlavne estetického, špecifického pre výchovné divadlo, pojem „estetický rámec“. Píše: „Zarámovanie zážitku nám umožňuje vidieť ho cez špecificky zameraný stav mysle. Význam tohto pojmu v dráme je ten, že nielen upriamuje našu pozornosť na pozorovanú udalosť: dáva nás s ňou do konkrétneho vzťahu..“ (Jackson 1995, 162) Je

---

[18] O'Toole (1992, 13) to sumarizuje v práci „Process of Drama“, keď o dráme vo výchove hovorí, že vždy „kladie účel nad umeleckú formu“. Táto rozšírená funkcia estetického sa objaví vtedy, keď sa vo vnímaní spojí umelecký zážitok so záujmom o životy ľudí.

plays. The most well know approach to drama and theatre, Dramatic Art (Hornbrook 1989) or Theatre Proper (mainstream theatre) , in which a text is transformed into a theatre performance gives us an insight just to one act of repetition, and we can call it, as Ida Krøgholt (1997) emphasises: "let us be true to the use of the text". Janek Szatkowski (1994) has explained former in more depth: Theatre is what participants are concerned about. Theatre, understood in broad terms, includes the areas of experimentation within performance arts and more traditional concepts of theatre, but whatever form participants choose to work with, they are interested in the communication to an audience.

Another repeating approach could be: "let us be untrue to the use of the text". According to Krøgholt and Szatkowski the latter case includes fictional instabilities (the former idealises a closed and stabilised fiction); there is no pure text behind and the actors can explore it from different angles, and they will use the text in a montage with other aesthetic elements. It is the latter framework Process Drama operates within. The focus here is on action – one set of actions around the production of the theatrical expressions, and another self-reflective action in which we see ourselves from the outside, and start asking questions as to why we produce the things we are producing. Each of the participants in process drama will be not just an actor, but also both playwright and spectator. Participants are also controlling the use of the text and because the work is incomplete – in process – it will invite their participation at every level.

O'Neill emphasises, that other art forms offer us new worlds, worlds in which we can feel but not act, worlds for contemplation. In Process Drama, we go beyond that. In drama work, as in participant's lives (drama is, after all, a precise metaphor for life), the students are simultaneously participants and spectators (spect-actors). As dramatic situations unfold, the points-of-view of the students and the teacher shift back and forth between that of actor and that of audience. We create the world and live, however briefly, by its laws. To imagine something, we must transcend the boundaries of reality. If we cannot imagine things differently, we will not be able to bring about any alternation in our circumstances.

c) Framing the dramatic experience

"Dramatic meaning, like any other, is not passive construct, nor is it static to be defined", John O'Toole (1992) claims, "rather than mirroring life passively, drama is a means of thinking about life, a way of organising and categorising it... not a mirror held up to nature, but a gauge... that response, its processing and re-incorporation into the art work, which then produces more responding, provides a self-generative emotional current which contributes not only to the totality of apprehension, but to the tension of the dramatic action itself." (O'Toole 1992, 217) Gavin Bolton (1986) has pointed out that the elements of theatre, applied by the teacher when structuring Process Drama work, are the same ones used by the playwright:

to ako Hľadanie rozdielov (pozri pojem Jacquesa Derrida différance[19]) v texte (hovorenom, písanom, dramatickom). Podľa nás rámec má byť čosi nekompletné – inak by nebolo potreby ani priestoru na jeho skompletizovanie. Je to o hraní hry o nerozhodnuteľnom: je to hra o účasti a neúčasti v horizonte nekompletnosti. Podľa nás rámec drámy by mal byť usmerňovaný „nekompletnosťou" hnanou prostredníctvom napätia a nálady, ktoré dohromady môžu pomôcť pri formovaní „momentu kompletnosti" jedinca a/alebo skupiny. Konkrétny proces tvorenia rámca by potom v praxi mohol viesť učiteľa smerom k nekompletnosti, cieľom ktorého je poskytnúť študentom priestor a možnosť rámec skompletizovať a hľadať ďalší, s ktorým by mohli pracovať v rámci mnohonásobných významových štruktúr ľudskej existencie.

d) Vnímanie dramatickej štruktúry a textov v štruktúre

Wolfgang Iser spolu so svojim kolegom Hansom Robertom Jaussom sú vo svojej práci „Towards an Aesthetic Reception" (1982) zástancami „teórie recepcie", korene ktorej sú v nemeckom literárnom kriticizme. Text pokladajú za miesto produkovania a šírenia významu a stavajú sa skepticky k objektívnemu textu formálneho kriticizmu.Iser uprednostňuje skúsenosť s čítaním literárnych textov ako jedinečnú, vedomie pozdvihujúcu činnosť a zdôrazňuje ústredné postavenie vedomia v celom procese skúmania myšlienkového obsahu. Štúdium fenomenológie a prác Husserla, Ingardena, Gadamera a Pouleta ovplyvnili Iserovu prácu. My tu prispôsobujeme Iserovu teóriu dramatickej praxi. Iserova teória estetickej reakcie má význam pri štúdiu dramatického rámca a drámy ako textu. Text poskytuje to, čo Iser nazýva „prázdne miesto" alebo „voľný priestor" v štruktúre textu, ktorý má čitateľ vyplniť na základe predchádzajúcich skúseností. Prázdne miesto v texte povzbudzuje a vedie čitateľovu aktivitu. „Medzery" alebo „prázdne miesta" stimulujú významy, ktoré by inak nevznikli. Ako hovorí Iser, toto nám dáva šancu formulovať neformulovateľné.

Iser sa nás pýta, či vidíme text ako dokumentačný záznam niečoho, čo existuje alebo existovalo, alebo ide o opätovné formulovanie už formulovanej reality, ktorá má byť rozložená a znovu poskladaná umom čitateľa? „Pochopenie toho, čo sa deje počas procesu čítania", hovorí Iser, „je základom rozvoja teórie estetickej reakcie, pretože čítanie uvádza do pohybu celú reťaz činností závislú na texte i na akte čítania – text predstavuje potenciálny efekt, ktorý sa realizuje v priebehu procesu čítania". Iser vidí čitateľa ako účastníka výkonu, počas ktorého je význam tvorený čitateľom. Význam textu (a tu máme na mysli hovorený, písaný a dramatický text) podľa Isera nie je defino-

---

[19] Dekonštrukcia podľa Derridu často počíta s hrou dvojznačných „nepojmov", význam ktorých je prinajmenšom dvojaký. Pojem différance zahrnuje niečo iné, odlišujúce sa, ale nie je to odlišnosť v bežnom zmysle. Podľa Derridu „súčasný" význam závisí od jeho vzťahu k tomu, čím nie je.

As the playwright focuses the meaning for the audience, so the teacher helps to focus meaning for the children; as the playwright builds tension for the audience, the teacher builds tension for the children; as the playwright and the director and the actors highlight meaning for the audience by the use of contrast in sound, light and movement, so does the teacher for the children; as the playwright chooses with great care the symbolic actions and objects that will operate at many levels of meaning for the audience, so will the teacher help the children find symbols in their work. (Bolton 1986, 166)

The inclusion of these elements into drama lessons provides the aesthetic dimension;[18] that which Cecily O'Neill (1983) refers to as the "intrinsic educational value that the process of art can have the quality of thinking and feeling that it can bring to children's understanding." (O'Neill 1983, 29) O'Neill claims that process drama operates on the same communication level as the object (life) it aims to explain. Tony Jackson (1995) has used a concept "aesthetic frame" in order to explain the meaning and aesthetic particular to educational theatre. He writes: " Framing an experience allows us to view it with a particular, focused frame of mind. The usefulness of the term in drama is that it doesn't just draw our attention to the event being observed: it sets us in a precise relationship to it." (Jackson 1995, 162) It is like looking for differences (look at Jacques Derrida's concept Différance[19]) in text (speech, written, dramatic). My emphasis is that the frame has to be somewhat incomplete – otherwise there is no need and no space to complete it. It is about playing a game of undecidable: it is a play of presence and absence within the horizon of incompleteness. I am arguing, that Process Drama frame should be guided by "incompleteness" driven through tension and mood which together may help to form an individual and/or group's "moment of completeness". The particular frame making process could then in praxis direct the teacher towards the incompleteness in order to give space and possibility for students to make the frame complete and to find another frame to work with within multiple meaning structures of human existence.

d) Reading the dramatic frame and texts within the frame

Wolfgang Iser, with his colleague Hans Robert Jauss "Towards an Aesthetic Reception" (1982) is an exponent of 'reception-theory' whose roots are in German literary criticism. Briefly, the theory views the text as the site for pro-

---

[18] O'Toole (1992, 13) sums it up in the "Process of Drama" when he emphasises for drama in education that it always "denotes purposes beyond the art form". This expanded function of the role of the aesthetic will occur when perceptions began to unit art experience to the central concern of people's lives.

[19] Deconstruction for Derrida often relies upon the play of ambiguous "non-concepts", the meaning of which is at least double. Différance includes the meaning of differing, of being different from something else, but not in the usual or common sense. For Derrida "present" meaning depends upon its relationship to what it is not.

vateľná entita, ale, ak vôbec niečo, dynamické dianie. Tieto akty sú spúšťané tým, čo je v Iserovej terminológii nazvané čitateľove putujúce názory. Pohybujú sa po texte a sú vedené rôznymi perspektívami ponúkanými textom. Avšak tieto perspektívy nepredstavujú pre čitateľa konkrétne charakteristiky textu, ale skôr „stupne otvorených možností" v texte.

To isté možno povedať o akejkoľvek dráme a divadelnom predstavení. Dej nie je predmet, ktorý môže existovať mimo svojho kontextu. Je to nielen súhrn obrazov v deji, ale aj to, čo jeho účastníci prežívajú. Dielo možno pochopiť vo vzťahu k jeho vplyvu na účastníkov. V dráme je veľa rôznych typov účastníkov: autori, herci, diváci. Na základe toho by sa pri skúmaní estetickej reakcie mohla vyskytnúť otázka: „Čo je dôležitejšie, text alebo zainteresovaní ľudia?" Pre Isera je text ľudským ihriskom. Ak je to tak, pochopiť drámu a divadlo vo výchove ako text, znamená pochopiť ľudí, ktorí na ňom participujú a pozerajú sa naň. Vychádzajúc z Iserovej teórie, existuje určitý spôsob, ako sa pozerať na „dramatický rámec a text". Skúmať môžeme predovšetkým pojem špeciálnej estetickej funkcie, ktorá pravdepodobne dáva poetickému jazyku jeho vlastný vnútorný charakter. V prípade „umeleckých" textov (ako sú dráma a divadlo) tomu predchádza dominujúca estetická zložka. Dráma môže mať odkazovú zložku, ktorá jej umožňuje dať odkaz svetu, ale dráma alebo divadelný kus nie je priamo dokumentom kultúrnej histórie alebo sociálnych vzťahov. Miesto toho má estetický aspekt,[20] ktorý by sme mohli nazvať „poetický", a ktorý z nej robí drámu, nie dokument alebo, v prípade literatúry, báseň miesto prózy.

Ďalším krokom je pochopenie tých štruktúr, ktoré informujú, že dielo je iným štruktúram skôr otvorené než uzavreté pred nimi. Dramatický proces by mohol byť autonómny, ale nie je to hra uzavretá pred svetom. Estetická funkcia môže v diele prevládať, avšak nie je to jediná funkcia. V hre by mohli byť napríklad komunikatívna alebo výchovná funkcia. V dramatickej výchove sú obe tieto funkcie jednoznačné od úplného začiatku práce: je to výchovno-umelecký proces s jasným dôrazom na výchovnú problematiku. Dramatická výchova nie je len poskytovaním zábavy alebo vyjadrením nás samých. Je to dej o estetických a mimoestetických hodnotách našej doby.

e) Dramatická výchova a multikultúrna výchova

Vysvetlili sme už naše chápanie aktu čítania v rámci dramatickej výchovy. Zdôraznili sme význam pohľadu na to, či dramatický rámec má „prázdne miesta", ktoré možno vyplniť. Naviac vyplniť ich tak, aby výchovno-umelecká funkcia vedená normami a hodnotami mohla formovať moment kompletnosti

---

[20] Možným spôsobom definovania estetického aspektu je jeho umiestnenie nie do vlastností predmetu alebo priamo do kvalít zážitku, ale do postoja, ktorý divák zaujme k predmetu alebo zážitku. K tejto myšlienke ma inšpirovala semiotika a hlavne teórie Romana Jakobsona a Wolfganga Isera.

duction and proliferation of meaning and is sceptical about the objective text of formalist criticism. Iser privileges the experience of reading literary texts as a uniquely consciousness-raising activity and stresses the centrality of consciousness in all investigations of meaning. The study of phenomenology and the work of Husserl, Ingarden, Gadamer and Poulet have influenced and contributed to Iser's work. In my study I am adapting Iser's theory for drama practice. Iser's theory of aesthetic response is useful when studying dramatic frame and drama as text. Text provides what Iser refers to as 'blanks' or 'empty spaces' in the fabric of the text that the reader must fill on the basis of prior knowledge. The blank in the text intrigues and guides the reader's activity. 'Gaps' or 'blanks' stimulate the meanings which would not otherwise come into existence. It gives us, as Iser emphasises, the chance to formulate the unformulated.

Iser asks us, whether we see text as a documentary record of something that exists or has existed before, or is it a reformulation of an already formulated reality, to be broken down and reassembled by the mind of the reader? "An understanding of what happens during the reading process, says Iser, is basic to the development of a theory of aesthetic response, because reading sets in motion a whole chain of activities that depends on both the text and on the act of reading – the text represents a potential effect, which is realised during the reading process". Iser sees the reader to be participating in a performance through which meaning is created by the reader. It follows that for Iser the meaning of text (and I refer here to speech, written text and dramatic text) is not a definable entity, but, if anything, a dynamic happening. These acts are initiated by what Iser terms the reader's wandering viewpoints. They move through the text and are guided by the various perspectives offered by the text. However, these perspectives do not present concrete text features to the reader, but rather "degrees of open possibilities" within the text.

The same can be said of any drama and theatre event. An event is not an object that could exist outside of its context. It is not only the sum of the images in the event, but what its participants experience. A work can be understood in relation to its influence on participants. In Process Drama we have a number of different kinds of participants: makers, presenters; spect-actors and spectators. Thus, a researcher of aesthetic reception can ask which is more important for us to understand, texts or people involved? For Iser text is a human playground. If so, understanding drama and theatre in education as a text means understanding the people that participate and watch it. Based on Iser's theory there is a certain way to look at the 'dramatic frame and text'. First of all, we can examine the notion of the peculiar aesthetic function which gives poetic language its seemingly intrinsic nature. In the case of "artistic" texts (such as drama and theatre) the former is the dominating aesthetic component. Drama may have a referential component which allows it to make reference to the world, but a drama or a piece of theatre is not straightforwardly a document of cultural history or social relations. Instead, it has an aesthetic

umožňujúci utvorenie estetického významu jednotlivcom a/alebo skupinou. Ďalej sa chceme venovať otázke, ako by chápanie týchto „horizontov nekompletnosti" mohlo byť využité v rámci multikultúrnej výchovy.

Zostavenie, prezentovanie, odpovedanie, hodnotenie – niekto by sa mohol opýtať, prečo sa pokúšať robiť to ešte ťažším. Ako by nám mohla alternatíva alebo rozšírený pojem teórie čítania pomôcť pri dávaní zmyslu tomu, čo už robíme v dráme v divadle? Niekto by mohol odpovedať otázkou – pomôže nám tradičný pojem tvorby hier, založený hlavne na Kantovom dedičstve a na inštitúcii umenia, dať zmysel tomu, čo robíme a čo by sme mohli urobiť vo výchove v súčasnom svete?

Pochopenie aktu čítania v dramatickom procese má do činenia s presvedčením, ako napríklad napísal Habermas (1972), že estetická funkcia môže preklenúť medzery oddeľujúce rôzne oblasti ako sú vedomosti, etika a politika, a otvoriť tak novú cestu k špecifickému zážitku. To môže znamenať viac než sa esteticky z niečoho tešiť, i keď tá radosť môže byť i tu prítomná, ale nemala by to byť jediná funkcia. A nie primárna. Zhoduje sa s tým i tvrdenie Davida Besta (1992), že prejavy, ako je jazyk, vlastne umožňujú vyjadriť pocity a zážitky. Rovnako, ako je sociálny život tvorený prostredníctvom jazyka – nie jazyka gramatikov a lingvistov, ale každodenného života – tak je to aj v dramatickom umení a v dramatickom procese. Ľudia hovoria, dostávajú príkazy od druhých ľudí, odpovedajú na otázky, priatelia sa, zamilúvajú, učia, píšu knihy, chodia nakupovať – to všetko s tou istou jazykovou kompetenciou a definované v kontexte. V dráme a divadle sa to deje vo fiktívnom rámci a dokonca i slová nadobúdajú svoj úplný zmysel len v kontexte ich aktuálnej produkcie, keď sú "zoradené" v situácii lingvistickej výmeny. Nevylučuje to možné dvojznačnosti v ich potenciálnom význame. Všetky symbolické formy, ako sú prednes, gestá, rečové zvyklosti a činnosti, majú „hranicu nekompletnosti", ktorá sa stráca, len keď sa uskutočňujú v momentoch kompletnosti, i keď samotná kompletizácia oznamuje iný „horizont nekompletnosti".

Dramatická výchova je i nie je umeleckou formou. Práca v nej zahrnuje proces tvorby umenia, ale výsledkom nemusí byť nevyhnutne umelecké dielo, keď sa na to pozeráme z pohľadu vlastného divadla. Pri samotnej realizácii dramatickej výchovy práca nie je ešte úplne dokončená, jej úplnosť závisí od schopnosti diváka aktívne sa na nej zúčastňovať, vojsť do horizontu nekompletnosti – a toto závisí od aktu čítania. Závisí to od toho, ako účastníci a diváci chápu text, od rámca, v ktorom je zasadený a od celého dramaticko/divadelného procesu.

Ako povedal Tintti Karppinen (1992), je to smutné povedať, ale dráma môže posilniť staré predsudky, poskytnúť model veľmi umelého spôsobu života, riešiť problémy s použitím násilia a presvedčiť publikum, že to bolo absolútne oprávnené, vytvoriť ilúziu čierno-bieleho sveta. Našťastie, dráma a divadlo môžu ukázať aj nové pohľady na staré pravdy, ukázať prázdnotu a bolesť obsiahnuté v umelom životnom štýle, poskytnúť nám hlbšie vedomosti o skutočnom účinku násilného správania sa a odhaliť celú farebnú škálu ľudského života. Podľa nás je práve ten druhý výpočet charakteristík tým, ktorý máme

aspect[20] which might be termed 'poetic' and which makes it drama, not a document; or in the case of literature, poem instead of prose.

The next step is to understand that structures, that inform the work, rather than being 'closed' should be considered open to other structures. A drama process might be autonomous, but it is not a game, closed off from the world. The aesthetic function may dominate the work, but it is not the only function. There could, for example, be a communicative or educational function at play. In process drama both extra-aesthetic functions are explicit from the very beginning of the work: it is an educational-artistic process with a clear emphasis on educational issues. Process Drama is not just having fun or expressing ourselves, it is an event about the aesthetic and extra aesthetic values of our time.

e) Process drama and multicultural education

I have explained my understanding of the act of reading within the framework of Process Drama. I have emphasised the importance to look whether dramatic frame has 'empty spaces' to fill and further more, to fill them so that the educational-artistic function, guided by norms and values, could form a moment of completeness permitting (aesthetic) meaning making for individual and/or group. Next I will ask how the understanding of these possible "horizons of incompleteness" could be used in the framework of multicultural education.

Making, presenting, responding, evaluating – why try to make it more difficult, one might ask. How could an alternative or an expanded notion of the reading theory help us to make sense of what we are already doing in drama and theatre? One could respond by asking – does the traditional notion of making plays, mainly based on Kantian heritage and the institution of art really help us to make sense of what we are and should do in education in today's world?

The understanding of the act of reading in Process Drama is to do with believing, like for example Habermas (1972) has written, that the aesthetic function can provide a bridge over the gaps separating different discourses, such as knowledge, ethics and politics, thus opening a new way to a particular experience. That can be more than having an aesthetic pleasure of something, even though you could have the pleasure as well, but it would not be the only function. And not the primary function. The former connects with what David Best (1992) has written as he argues that the arts, like language, actually

---

[20] A possible way of defining an aesthetic aspect is to locate it not in properties of the object or directly in qualities of the experience, but in an attitude take up towards object or experience. I owe this idea to semiotics and particularly to the theories of Roman Jakobson and Wolfgang Iser.

nasledovať. Je to i spôsob prekonania prílišnej spätosti s vlastnou kultúrou a predovšetkým účinná cesta pri pokuse pozrieť sa na svet očami niekoho iného a pokúsiť sa predstaviť si, aké to je, cítiť sa ako niekto druhý.

Dovoľte nám uviesť príklad od Shakespeara.[21] Kráľ Lear, rozrušený nevďakom svojich dcér, sa nedostatočne oblečený a hladný ocitne v búrke na vresovisku. Je mu zima a je celkom premoknutý. Jeho útrapy a fyzické strádanie ho postavia do ostrej konfrontácie so životom, o akom sa mu na kráľovskom dvore v luxuse a komforte, ani len nesnívalo. Je nútený uchýliť sa do chatrče s otrhaným žobrákom. Nachádza strechu nad hlavou a po prvýkrát si uvedomuje, čo to znamená byť hladný, uzimený a bez domova. Keď vidia tento príbeh diváci v divadle, mohli by mať podobné pocity (závisí to od toho, ako hru čítajú a od kvality predstavenia). V dramatickej výchove by sme mohli použiť Kráľa Leara ako predtext[22] a pripraviť scénu ako na divadelnú generálku bez úsilia urobiť hru. Miesto toho, aby účastníci sledovali príbeh, mohli by byť vo svojom vedomí i fyzicky vo fikcii, cítiac sa ako kráľ Lear v tomto konkrétnom momente. Rovnako by sme mohli použiť témy zo súčasnosti, zobrať si podobnú problematiku, ocitnúť sa v koži iného, cítiť ako on a potom o tom diskutovať.

f) Záver

Dráma/divadlo môže oživiť kultúrne dedičstvo cez opätovnú imagináciu, takže každá generácia môže odhaľovať a prehodnocovať jeho vnútornú hodnotu. Možno, že dráma i divadlo by mali mať na začiatku nového tisícročia menej zrkadiel a viac okien, ako hovorí Maria Van Bakelenová (1995): „okná s výhľadom na svet, veľký vzdialený svet a malý svet našej fantázie. Niekedy dráma-divadlo otvorí tieto okná a, och, konečne čerstvý vzduch a nádherná panoráma, či dych berúci pohľad na ľudstvo". Tieto okná by mohla ponúknuť dramatická výchova v multikultúrnom rámci, a dať tak študentom príležitosť:

- zvýšiť ich schopnosť vybudovať význam a komunikovať o ňom prostredníctvom jazyka a činnosti, pretože funguje cez systém mnohých znakov
- prehĺbiť si chápanie kultúrnych a sociálnych tradícií, lebo to podporuje reflexiu
- zlepšiť chápanie iných, seba samých a sveta okolo nich, pretože to uľahčuje akceptovanie rôznych názorov.

---

[21] Túto myšlienku mám od Davida Besta – použil ju na seminári o umení a výchove vo Vaase vo Fínsku v roku 1966.

[22] „Funkciou predtextu je spustiť odvíjanie sa textu dramatického procesu. Pojem predtext naznačuje nielen to, že predchádza samotnému textu, ale že sa k nemu i vzťahuje, je nositeľom ďalšieho obsahu, príčinou." (O'Neill 1995, 20) Predtext sa vzťahuje k prameňu alebo impulzu dramatického procesu, mení dramaturgický rámec, pretože umožňuje alternatívne riešenie zdrojového textu (nepridržiavajme sa textu).

confer possibilities of feelings and experience; without the arts there could be no such feelings to talk to. Like social life is constituted through language – not the language of grammarians or linguist but the daily life – so is Dramatic Art and Process Drama. People speak, they get orders from others, they answer questions, they make friends, they fall in love, they teach, they write books, they go shopping – all with the same language competence and defined by context. In drama and theatre this happens within a fictional frame and even then words take their complete sense only in the context of their actual production, as they are 'indexed' in a situation of linguistic exchange. It does not eliminate possible ambiguities in their potential meanings. All the symbolic forms, such as utterances, gestures, rules, and actions, have a 'fringe of incompleteness', which disappears only when they are performed in a moments of completeness, although the completion's themselves announce another 'horizon of incompleteness'.

Process Drama is an art form and is not an art form. The work of Process Drama does involve the process of making art, but the result is not necessarily an art piece, if one is looking it from the point of view of theatre proper. And as the Process Drama work (even a shared performance based on the it) is not purely finished, the work depends on the spectators ability to take an active part, to go into the horizon of incompleteness – and that depends on the act of reading. It depends how participants and spectators understand the text, the frame and the whole drama/theatre process.

As Tintti Karppinen (1992) has pointed out, drama and theatre can, sad to say, strengthen old prejudices; give the model of a very superficial way of life; solve all problems with violence and convince the audience that there was a holy right to do it; create a illusion of a black and white world. Happily, drama and theatre can also give new points of view about old truths; show the emptiness and pain included in superficial lifestyle; give us deeper knowledge of the real effect of a violent behaviour and reveal the whole rainbow of human life. It is the latter list I believe is necessary for us to follow. It is also a way to overcome closeness to one's own culture and most of all, it is a efficient way of trying to get into somebody else's shoes and try to have a picture how it must feel to be feeling like that person (the other) right now.

Let me give an example from Shakespeare.[21] King Lear, distraught by the treacherous ingratitude of his daughters, is turned out, without adequate clothing, shelter or food into a violent storm on the heath. He is cold and drenched. His anguish and physical privation bring him to a sharp realisation of an aspect of life of which he had never been aware in his days of royal court comfort and luxury. He is forced to refuge in a hovel, with a naked beggar. For the first time, it is brought home to him and he understands what it means to be one of the cold, hungry and homeless. In a theatre, as spectators see this event, they might (depending on their act of reading and on the quality of the perfor-

---

[21] I owe the idea of this example to David Best – he used it in a Seminar on the Arts in Education in Vaasa, Finland 1996.

Tento prístup k vyučovaniu má v súčasnom, čoraz viac multikultúrnom vzdelávaní veľký význam. Pojem multikultúrneho aspektu v dramatickej výchove naznačuje, že už nie je možné vychádzať len z jedného názorového systému jednej spoločnosti alebo jedného učiteľa: namiesto toho, aby multikultúrna výchova vychádzala z jedného uznávaného modelu dobrej drámy alebo správania, mala by študovať a skúmať skôr otázky minulých systémov a názorov a pokúsiť sa byť k nim aspoň tolerantným.

mance) feel similar kind of feelings – in Process Drama, we could use King Lear as a Pre-Text[22] and do the scene together like a theatre rehearsal without a force to make a play. Instead of looking at the event, participants would be both in their minds and physically in the fiction, feeling the feelings of King Lear in that particular moment. We can also draw themes form today's world and look at similar kind of issues, get into another one's shoes and feel it and afterwards, talk about it.

f) Conclusion

Drama/theatre can bring alive cultural heritage through re-imagination, so that every generation re-invents and discovers the intrinsic values of it. Perhaps drama and theatre, at the beginning of the next millennium, has to have fewer mirrors and more windows as Maria Van Bakelen (1995) emphasises: "windows with a view to the world, the big world far away and the small world in our fantasy. And sometimes drama-theatre opens these windows and pfff, at last fresh air and a great wonderful panorama; or a breath-taking insight into humankind." These windows could be offered by Process Drama in the multicultural framework and provide students with opportunities to:

- increase their ability to construct and to communicate meaning through language and action, because it functions through a system of multiple signs
- deepen understanding of cultural and social traditions, because it promotes reflection
- increase their understanding of others, themselves and the world around them, because it gives validity to different viewpoints

This kind of an approach to teaching is valuable in today's education, which is more and more multicultural. The notion of a multicultural aspect in drama suggests, that it should no longer operate by the belief system of one society or one teacher: instead of being based on taste and an accepted model of good drama or behaviour, it should study and question former belief systems and perhaps, try at least to be tolerant for other beliefs and other ways to read the texts.

---

[22] "The function of the pre-text is to activate the weaving of the text of the process drama. As well as indicating that it not only exists prior to the text but also relates to it, the term is valuable because it carries the further meaning of an excuse, a reason." (O'Neill 1995, 20) Pre-text refers to the source or impulse for the drama process, it also gives change to experiment in a dramaturgical frame, because it permits alternative solutions for the source text (let us be untrue to the use of the text).

XI. Multikultúrna výchova a európska dimenzia

a) Vymedzenie

Iba v niekoľkých posledných rokoch (a je potrebné dodať, že len v krajinách, ktoré už sú členmi alebo stoja na prahu vstupu do EÚ) sa pokúsili odborníci v odbore vzdelávania, ale aj politici na národnej a nadnárodnej úrovni formulovať jasnejšie, čo presne chápu pod európskou dimenziou[23] vo

---

[23] Pojem európska dimenzia bol prvýkrát oficiálne použitý v roku 1976 a bol deklarovaný ako snaha vniesť európskeho ducha do praxe učiteľov základných a stredných škôl v krajinách Európskeho spoločenstva. V roku 1980 bol pojem schválený na pôde novovytvoreného Európskeho parlamentu:

24. mája 1988 prijala Rada Európy a dvanásť európskych ministrov školstva Rezolúciu o európskej dimenzii vo vzdelávaní. Hlavnými cieľmi rezolúcie bolo ovplyvniť školskú prax signatárskych krajín.

V roku 1991 schválila RE na svojom zasadnutí ďalšiu rezolúciu o Európskej dimenzii vo vzdelávaní, vo výučbe a školských osnovách. Školy by sa podľa nej mali podieľať na vytváraní vedomia o:

- geografickej rôznorodosti Európskeho regiónu a jeho prírodných, sociálnych a ekonomických reáliách
- historických pohyboch, ktoré formovali Európu
- vývoji európskeho právneho vedomia a myslenia
- stave demokracie a slobody
- modeloch vývoja a charakteristických črtách európskej kultúry v jej jednote a rozmanitosti
- multilingválnej podstate Európy a jej kultúrneho bohatstva
- histórii myšlienky integrácie Európy od r. 1945
- spoluzodpovednosti za ekonomický, ekologický, sociálny a politický vývoj a stav Európy.

V roku 1993 bola európska dimenzia vo vzdelávaní prijatá Viedenskou deklaráciou prezidentov a predsedov vlád členských štátov RE (október 1993).

Snahy o presadzovanie európskej dimenzie do vzdelávania boli podporené aj nasledujúcimi celoeurópskymi inštitúciami a ich rozhodnutiami:

- Konferencia o bezpečnosti a spolupráci v Európe (KBSE) a jej Rada pre spoluprácu v kultúre a Európska kultúrna konvencia
- Parížska charta prijatá prezidentmi a predsedami vlád 34 krajín združených v KBSE (1990)
- Odporúčanie Valného zhromaždenia Rady Európskeho parlamentu o európskej dimenzii vo vzdelávaní č.1111 (september 1990)
- Rozhodnutie č. 1 Stálej konferencie európskych ministrov pre vzdelanie o európskej dimenzii vo vzdelávaní: náplň vyučovania a študijný program (Viedeň, október 1991)
- Články 126 a 127 Maastrichtskej zmluvy – európska dimenzia sa objavuje ako oficiálna kategória pre rozvoj a reguláciu celého vzdelávacieho sektoru v medziach EU (február 1992)
- Zelená listina o európskej dimenzii vo vzdelávaní vydaná Komisiou Európskej únie (Brusel, september 1993)
- Požiadavka na implementáciu európskej dimenzie sa objavuje v celom rade deklarácií, odporúčaní, rezolúcií a zmlúv prijatých v rámci EÚ.

XII. Multicultural education and European dimension

a) Description

Only in several last years (but it is necessary to add that only in countries which already are or are staying on a threshold of entry the EU) the professionals from the field of education, but also politicians on a national or supranational level have tried to formulate more clearly what do they precisely understand under the European dimension in education[23], or, what do they expect

---

[23] A term European dimension was used for the first time in 1976 and was declared as an effort to introduce the European spirit into the practice of teachers of primary and secondary schools in EU countries. In 1980 the term was approved in the newly created European Parliament:

On May 24, 1988 the Council of Europe and twelve European ministers of education accepted the Resolution on the European dimension in education. The main aim of the Resolution was to influence the school practice of signatory countries.

In 1991 the Council of Europe accepted on its session another resolution about the European dimension in education, in teaching and in curriculum. According to it the schools should be involved in the creation of the awareness of:

- geographical diversity of the European region and its natural, social and economic facts
- historical movements which formed Europe
- development of the European legal awareness and thinking
- situation in democracy and freedom
- models of development and characteristic features of European culture in its unity and diversity
- multilingual basis of Europe and its cultural wealth
- history of the idea of integration of Europe since 1945
- mutual responsibility for economic, ecological, social and political development and a state of Europe.

In 1993 the European dimension in education was accepted by the Vienna declaration of the presidents and chairs of governments of the Council of Europe's member states (October 1993).

Efforts aimed at the introduction of the European dimension in education were supported also by the following European institutions and their decisions:

- Conference on the security and co-operation in Europe and its Council for co-operation in culture and European cultural convention
- Parisian charter accepted by the presidents and chairs of the governments of 34 countries associated in the Conference on the security and co-operation in Europe (1990)
- Recommendation of the General Assembly of the Council of Europe's Parliament on the European dimension in education No. 1111 (September 1990)
- Decision No. 1 of the Permanent conference of European ministers of education on the European dimension in education: contents of teaching and a study programme (Vienna, October 1991)
- Articles 126 and 127 of the Maastricht agreement – European dimension appears as an official category for the development and regulation of the whole educational sector in the limits of EU (February 1992)
- The Green charter on European dimension in education issued by the Commission of European Union (Brussels, September 1993)
- The requirement for the implementation of the European dimension appears in many declarations, recommendations, resolutions and agreements accepted in the framework of EU.

174

vzdelávaní, resp. čo od nej očakávajú. Ukázalo sa pritom, že ide o veľmi mnohotvárny fenomén, často kontroverzný s mnohými nedoriešenými otázkami, od rýdzo pragmatických očakávaní (napr. vymedzenie, že európska dimenzia vo vzdelávaní sa týka troch oblastí: vzdelávania v Európe, vzdelávania o Európe a pre Európu) až po idealizovanú predstavu Spojených štátov Európy.

V teórii je zvykom, že ak nie je možné dať presnú a vyčerpávajúcu definíciu určitého pojmu, pristupuje sa k objasneniu tohoto pojmu pomocou opisu zvlášť typických situácií, v ktorých sa prejaví jeho vzťah k iným, príbuzným kategóriám a pojmom. Zdá sa, že je to aj prípad pojmu európska dimenzia. Preto je aj pre nás účelné opísať radšej súčasný stav diskusie o veci, než vymedzovať presný okruh javov, spadajúcich pod slovné spojenie európska dimenzia.

V ponímaní obsahu a cieľov európskej dimenzie ako aj spôsobov jej implementácie existuje nespočetné množstvo aspektov, názorov. Časť odborníkov argumentuje širokým pojmom európska dimenzia vo vzdelávaní, iní sa zameriavajú iba na úzko špecifikované aspekty. Tí, ktorí uprednostňujú široké chápanie európskej dimenzie, sa snažia do tohto procesu zahrnúť všetky významné udalosti v Európe, ktoré sa síce udiali v minulosti, ale majú súvislosť, či presah do súčasnosti. Z tohto pohľadu by mohla byť kultúra antického Ríma rovnako dôležitou súčasťou európskej dimenzie, ako nedávne spoločenské zmeny v strednej a východnej Európe. Z tejto pozície by bolo možné začleniť do európskej dimenzie romantizmus, impresionizmus a kubizmus, nakoľko aj tie predstavovali typické európske hnutia.

Naopak, odporcovia tohto názoru tvrdia, že takýto široký koncept je viacmenej prázdny a nepoužiteľný, lebo napriek šírke svojho záberu sa nedá aplikovať. Podľa tohto konceptu by európska dimenzia bola prítomná všade a vo všetkom. Títo odborníci navrhujú uprednostniť užší koncept.

Skupina odborníkov sústredených v The Association of Teacher Education in Europe, navrhuje sledovať implementáciu európskej dimenzie z niekoľkých aspektov: geografického, kultúrneho, socio-ekonomického, historického a politického. (Beernaert et al. 1993) Iná skupina odborníkov – expertov CDCC (Výboru pre vzdelávanie a kultúru Rady Európy) – navrhuje k uvedeným pridať ešte moderné jazyky, nové technológie, náboženstvá. (Barthélémy 1997) Časť odborníkov sa sústreďuje na širokú popularizáciu multimediálnych európskych projektov realizovaných v mimovyučovacej sfére činnosti školy (Belard 1993, resp. Europe at School 1992), iní zase na serióznu prípravu Európskych štúdií.[24] Pozorujeme snahu zavádzať európsku dimenziu do vzdelávania základných a stredných škôl prostredníctvom zmeny osnov jednotlivých vyučovacích predmetov (občianska výchova, dejepis, zemepis, jazyky, etika,

---

[24] Porov. Academia Istropolitana Nova 1997, resp. študijný program špecializácie Európske štúdiá na Fakulte humanitných vied UKF v Nitre 1995, resp. študijný program dištančného štúdia Európske štúdie na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave 1998

of it. In this process it was shown that it concerns a many faced phenomenon often controversial with many questions that are still not solved; from purely pragmatic expectations (e.g. characterization that the European dimension in education concerns the following three areas: education in Europe, education about Europe and education for Europe) to the idealised idea of the United States of Europe.

There is a practice in theory that if it is not possible to give a precise and a complete definition of a certain notion it is identified by the description of typical situations in which it shows its relation to other, related categories and notions. It seems that it is also a case of the term European dimension. Therefore it will be useful also for us rather to describe the present situation in the discussion on this matter than to present a precise circle of phenomena covered by this term.

In understanding of the content and aims of the European dimension as well as in understanding of ways of its implementation exists a great number of aspects and opinions. A part of experts argues for a broad term of the European dimension in education, others aim at only narrowly specified aspects. Those who give the priority to a broader understanding of the European dimension strives to include in this process all important events in Europe which though took place in the past are somehow connected with the presence. From this point of view the culture of the antique Rome should be an equally important part of the European dimension as the latest social changes in the Central and Eastern Europe. From this position it would be possible to incorporate into the European dimension romanticism, impressionism and cubism because also they represented typical European movements.

On the contrary, the opponents of this opinion insist that such broad conception is more or less empty and cannot be used because in spite of the extent it covers, it cannot be applied. According to this conception the European dimension should be present everywhere and in all. These experts propose to give the priority to the narrower conception.

A group of experts associated in The Association of Teacher Education in Europe suggests to follow the implementation of the European dimension from several aspects: geographical, cultural, socio-economic, historical and political. (Beernaert et al. 1993) Other group of experts – experts of CDCC (Committee for education and culture of the Council of Europe) – proposes to add to them also the modern languages, new technologies, religions. (Barthélémy 1997) A part of experts concentrates on a wide popularisation of the multimedia European projects realised in out-of-school activities (Belard 1993 or Europe at School 1992) others on a serious preparation of European studies.[24] We notice the endeavour to introduce the European dimension in edu-

---

[24] See e.g.: Academia Istropolitana Nova 1997 or study programme European Studies at Faculty of the Humanities UCF in Nitra 1995 or study programme of distance study European Studies at Faculty of Education, CU Bratislava 1998

a pod.), rovnako ako snahu tematizovať Európu v zmysle prierezového chápania európskej dimenzie v celom vzdelávanom procese. Vyústením tých alebo iných snáh by mal byť prechod od teórie k uskutočňovaniu tzv. európskej praxe na konkrétnych školách, prechod od poznania európskej dimenzie ku skúsenosti tejto dimenzie (spolupráca a výmena žiakov a učiteľov s inými európskymi školami). Celé toto úsilie predstavuje v každom prípade nesmierne náročný projekt najmä z hľadiska koordinácie základných zložiek, zúčastňujúcich sa na ňom. Rozhodujúcu úlohu pri tom zohráva spolupráca štátnych školských i mimoškolských inštitúcií, vládnych i mimovládnych organizácií, vrátane organizácií tretieho sektora.

Rekapitulujúc rozsah nášho doterajšieho poznania o uvedenej problematike, musíme priznať, že prebiehajúca diskusia veci nezjednodušila – naopak. Priviedla nás k veľmi širokým a opatrníckym odporúčaniam. Tu uvádzame len niektoré:

a) Európa a európska dimenzia nemôže byť stotožňovaná s tými alebo inými predstavami, resp. posudzovaná podľa toho alebo iného kritéria izolovane. Európska dimenzia by mala byť definovaná pomocou rozličných kritérií a z rôznych aspektov. Tieto aspekty majú zmysel len v svojej jednote. Pokiaľ sa niekto snaží oddeliť ich od seba, vedie to k jednostrannosti a k abstrakciám.

b) Ktorýkoľvek uhol pohľadu na Európu a európsku dimenziu, v momente, keď s ním pracujeme ako s relatívne samostatným, musí byť považovaný za predpoklad, nie fakt. Vždy existuje pluralita postojov, ktorú je potrebné mať na zreteli pri posudzovaní toho-ktorého kritéria. Jednotlivé názory, vychádzajúce napr. z geografického zorného uhla, sú pri definovaní Európy a európskej dimenzie vždy aj vyjadrením politickej ideológie, cieľov a stratégie, sú podmienené historickou situáciou a vzťahujú sa na konkrétne spoločenské podmienky. Pluralita možných názorov indikuje nielen rozdielne interpretácie a protirečenia v teoretických diskusiách, ale je tiež odrazom politických alternatív a politickej rivality medzi jednotlivými záujmovými skupinami.

c) Aby politické programy a politické aktivity mohli byť ústretové vo vzťahu k Európe a európskej dimenzii, je nevyhnutná aktívna účasť a spolupráca širokých vrstiev občanov. Programy, v ktorých táto účasť chýba a ktoré sa budujú len z pozícií politickej elity štátu, a len na inštitucionálnej úrovni, sú vopred odsúdené na neúspech.

d) Vo svetle európskej a medzinárodnej integrácie je želateľné orientovať aj pregraduálnu a postgraduálnu prípravu učiteľov na tieto nové aspekty. Mal by sa pri tom akceptovať fakt, že učitelia sú ľudia – občania, ktorí môžu mať rozdielne postoje ku každej z prezentovaných otázok, majú odlišné politické presvedčenie, rôznia sa v názoroch na ciele učiteľského povolania, na poslanie európskej dimenzie v procese výchovy, ako aj na efekt, ktorý je v tomto zmysle možné dosiahnuť.

cation of primary and secondary schools through the change of curriculum of teaching subjects (civic education, history, geography, languages, ethics etc.) as well as the endeavour to thematize Europe in sense of a cross-sectional understanding of the European dimension in the whole educational process (cross-curricular, cross phase approach). The result of these or those efforts should be the transition from knowing the European dimension to experiencing it (co-operation and exchange of pupils and teachers with other European schools). All this efforts represent in any case a very demanding project especially from the point of view of the co-ordination of basic elements taking part in it. A decisive role plays in it the co-operation of the state school and out of school institutions, governmental and nongovernmental organisations and the organisations of the third sector.

When we summarise the range of our up to now achieved knowledge on a given topic we must confess that the existing discussion did not make things simpler – rather the opposite. It has lead us to the very broad and overcautious recommendations. Some of them follows:

a) Europe and the European dimension cannot be identified with these or those ideas, or, judged according to this or that criterion in isolation. The European dimension should be defined by help of various criteria and various aspects. These aspects have sense only in their unity. If somebody tries to separate them it leads to the one-sidedness and abstractions.

b) Any angle of a look on Europe and the European dimension, in the moment when we work with it as with a relatively independent, must be taken as a presupposition, not as a fact. There always exists the plurality of attitudes which must be taken into account when any of the criteria is judged. Individual opinions coming out e.g. from a geographical visual angle are in defining of Europe and of the European dimension always also the expression of the political ideology, goals and strategies, they are conditioned by the historical situation and related to the particular social conditions. The plurality of possible opinions indicates not only the different interpretations and contradictions in theoretical discussions, but it is also the reflection of political alternatives and political rivalry among individual interest groups.

c) So as the political programmes could be acceptable in relation to Europe and the European dimension there must be present an active participation and co-operation of all citizens. The programmes that miss this participation and that are built only from the positions of the political èlite of the state and only on the institutional level, are from the beginning condemned to failure.

d) In the light of the European and international integration it is desirable to orientate also the pregraduate and postgraduate preparation of teachers at these new aspects. In this process there should be accepted the fact that the teachers are people – citizens who can have different attitudes to each of the presented questions, different political persua-

b) Multikultúrna výchova – mravné zázemie pre presadzovanie európskej dimenzie do vzdelávania

Problémy postkomunistickej spoločnosti predstavujú dnes spoločnú a aktuálnu tému nielen pre filozofov, politológov či pedagógov, ale aj pre ekonómov, národohospodárov, politikov a tvorcov novej legislatívy. V krajinách, ktoré prechádzajú transformáciou, môžeme pozorovať záplavu etických dilem skoncentrovaných v krátkom historickom úseku niekoľkých poprevratových rokov.

Je pozoruhodné, že v tom istom čase môžeme konštatovať neprehliadnuteľné etické vzlety, ale aj pády: novú nádej pre pluralitnú občiansku spoločnosť, nový, univerzálny mravný základ zjednocujúcej sa Európy, či novú etickú paradigmu, vyvodenú z odstránenia antagonizmu dvoch svetových superveľmocí; na druhej strane taký etický pád „civilizovanej" Európy, akým bola občianska vojna v bývalej Juhoslávii. (Tá môže ešte dlho slúžiť ako učebnicový príklad neschopnosti národných a nadnárodných politických, hospodárskych a etických autorít sociálne usmerniť ľudské konanie.) Áno, Európa dnes smeruje k zjednoteniu. Ale tento smer spoluurčujú nielen integračné procesy, ale aj postkomunistická realita.

Každý nový krok na ceste zmien, nás stavia do situácie človeka na rázcestí. Otázky „ako žiť", „v čom hľadať zmysel života" pretrvávajú v postkomunistickej Európe neobyčajne naliehavo. Hľadanie odpovedí si vyžaduje v prvej etape formulovať a obhájiť dostatočne presvedčivý spoločenský ideál. Nie stereotyp vzorov, nie predpísanú normu, ale eticky príťažlivú ideu, pretože mechanická implementácia vzorov neurýchľuje kryštalizáciu nových spoločensko-ekonomických pomerov.

Ako je známe, zrútenie uzavretého totalitného systému neviedlo automaticky k etablovaniu otvorenej spoločnosti. Vývoj v postkomunistických krajinách názorne ukázal, že vymaňovanie sa z panciera starých štruktúr a hľadanie nového usporiadania spoločnosti môžu sprevádzať bolestivé kŕče. Etablovanie otvorenej spoločnosti je zložitý a dlhodobý proces, pre rozvinutie ktorého sa pádom totalitného režimu vytvorili iba prvé predpoklady.

Dramatizmus situácie v krajinách, ktoré sú charakterizované predponou post- , je, zdá sa, v tom, že sa s postupujúcim časom rozplynula alebo naštrbila viera v nové možnosti mravnej obnovy spoločnosti. Z toho pramení aj určitý konzervativizmus pri hľadaní východiska zo slepej uličky, inventarizácia minulosti a utiekanie sa k tradičným hodnotám v individuálnej – privátnej sfére života. Spolu s tým pozorujeme aj čosi ako únavu zo spoločenského života, ktorá na ľudí dosadla po rýchlom slede politických zmien, sklamanie z nenaplnených očakávaní a z hospodárskych ťažkostí prechodného obdobia. Hodnotový skepticizmus tu nachádza svoje nové potvrdenie

Pri akýchkoľvek úvahách o stave demokracie a morálneho vedomia v postkomunistickej časti Európy je potrebné prihliadať aj na nedostatočnú rozvinutosť občianskej spoločnosti, pre upevnenie ktorej nebolo v doterajšej

sion, who can differ in their opinions on the aims of the teacher's profession, on the mission of the European dimension in the process of education as well as on the effect that is possible to achieve in this sense.

b) Multicultural education – moral basis for introduction of European dimension in education

The problems of the post-communist society represent today a common and a current topic not only for philosophers, politologists or pedagogues, but also for economists, politicians and creators of a new legislation. In countries coming through the transition period we can see a plenty of ethical dilemmas concentrated in a short historical period of several postrevolutionary years.

It is remarkable that in the same time we can speak about the ethical flights that cannot be omitted but also about the falls: a new hope for the pluralistic society, a new, universal moral basis of the unifying Europe, or a new ethic paradigm derived from the removal of an antagonism of the two world's great powers; on the other side such ethical fall of the "civilised" Europe as was the civil war in former Yugoslavia. (It can serve for a long time as a textbook example of inability of the national and supranational political, economic and ethical authorities to direct socially the human action.) Yes, Europe directs today towards the unification. But this direction is decided upon not only by integration processes but also by the post-communist reality.

Every new step on the road to changes involves us in the situation of a man being at the cross-roads. Questions like "how to live", "in what to seek a sense of life" persist in the post-communist Europe unusually urgent. Looking for the answers needs in the first stage to formulate and defend a sufficiently persuasive social ideal. It does not mean a stereotype of patterns, not a prescribed norm, but an ethically attractive idea because a mechanical implementation of patterns does not quicken the crystallisation of the new social-economic conditions.

As it is known, the fall of a closed totalitarian system did not lead automatically to the establishment of an open society. The development in the post-communist countries illustratively showed that getting off the armour of the old structures and looking for a new order of the society can be accompanied by painful cramps. The establishment of the open society is a complicated and a long lasting process, for the development of which there have been after the fall of the totalitarian regime created only the first presuppositions.

A dramatic character of the situation in countries characterised by a prefix "post" seems to be in fact that with a proceeding time a belief in the new possibilities of a moral renewal of the society has melted away or it was impaired. From it issues also a certain conservatism in looking for the ways out from a blind alley, a review of the past and resorting to the traditional values in an

histórii týchto krajín dostatok reálnych príležitostí (týka sa to prirodzene v rôznej miere rôznych postkomunistických krajín). Toto poznanie nás nabáda k väčšej historickej trpezlivosti, ale aj k sústredenejšiemu pohľadu na peripetie prechodného obdobia, k väčšej triezvosti a realizmu. Sme prekvapení, akými sa vidíme v krivom zrkadle vlastnej histórie...

Zjednodušene povedané, mravné vedomie v komunistických krajinách sa utváralo niekoľko desaťročí pod masívnou ofenzívou štátnej ideológie proletárskeho internacionalizmu a zdôrazňovaných triednych postojov k celému spektru spoločenských javov. Etickú hranicu dobra a zla neurčoval vo väčšine prípadov jednotlivec, ale formulovali ju štátna moc a jej ideologickí nositelia. Vzťahy medzi národmi, postoje k ich kultúre a histórii, vzťahy k minoritám v spoločnosti, postoje k sociálnym rozporom a sociálnej nerovnosti, postoje k odlišným svetonázorom – možno povedať celý nadindividuálny svet etických hodnôt – to všetko si monopolným spôsobom nárokoval posudzovať všemocný štát. Neboli, aspoň navonok, nijaké pochybnosti, neboli žiadne krajnosti či individuálne a nezávislé postoje.

Aká dlhá je cesta od takto skrivenej mravnosti, poznávame až teraz, keď spolu s obnovenou demokraciou a širokými právami jednotlivca akosi prirodzene očakávame aj prejavy osobnej zodpovednosti, kultúrnosti a ľudskosti. Keď ich nenachádzame v miere, ktorá by charakterizovala spoločnosť ako zdravú a vývojaschopnú, sme sklamaní, frustrovaní a radi by sme neblahé dedičstvo rýchlo hodili za hlavu. Rodia sa ilúzie, že históriu možno urýchliť celoplošnými výchovnými kampaňami, že výchova nového občana k zodpovednosti, tolerancii a presadzovaniu všeľudských hodnôt môže byť jednou z tých kampaní... Nemôže. Rozvoj demokracie v európskych krajinách sa totiž neopiera o manipulačné kampane, ale o prehĺbené chápanie a rozvíjanie princípov, z ktorých sa európska demokracia zrodila. Aj multikultúrna výchova je viac než spoločensky podporený výchovný program. Je to do dôsledkov mravný princíp rovnosti šancí v multikultúrnom spoločenstve rovných a spolupracujúcich Európanov. V tomto svetle je multikultúrna výchova priamym nástrojom i prejavom demokratickej praxe súčasne.

c) Morálne súvislosti prípravy mládeže na jej úlohu v zjednotenej Európe

Hodnotovú dezorientáciu súčasnej európskej civilizácie môžeme síce teoreticky hlásať, zdôvodniť a z rôznych aspektov analyzovať, nie je však opodstatnené vypustiť svet hodnôt – a mravných hodnôt zvlášť, zo zorného uhla výchovy. Doba únavy a zmätenosti nás zároveň núti vzchopiť sa a nájsť chuť k životu. Aj skúsenosť a poučenie sú hodnotou – umožňujú nám minimalizovať omyly na dlhej ceste zmien. Otázkou je len, ako pristúpiť k interpretácii spoločenskej reality, a neuviaznuť pritom v bludisku negatívnych emócií.

I. Hodovský v jednom zo svojich vystúpení v roku 1994 k tomuto problému

individual – private sphere of life. Together with this situation we can see something like the tiredness from the social life which affected people after the quick political changes, disappointment from not realised expectations and from economic difficulties of the transition period. A value scepticism finds here its new confirmation.

In any kind of cogitations about the state of democracy and moral consciousness in the post-communist part of Europe it is necessary to take into account also the insufficient development of the civic society for strengthening of which there did not exist a sufficient number of appropriate occasions in the up to now existing history of these countries (of course, it concerns various post-communist countries in a various extent). This fact encourages us to a greater historical patience, but also to a more concentrated look at the peripetic of the transition period, to a greater soberness and realism. We are surprised how we see ourselves in a distorted mirror of our own history...

Said in a simplified manner the moral consciousness in the post-communist countries was for several decades created under a mass offensive of the state ideology of the proletarian internationalism and the emphasised class attitudes towards the whole spectrum of the social phenomena. An ethical boundary of the good and the evil was not in a majority of cases determined by an individual but it was formulated by the state and its ideological bearers. Relations among nations, attitudes towards their culture and history, relations to the minorities in a society, attitudes towards the social variances and social inequality, attitudes towards the different world-views – it can be said that the all supraindividual world of ethical values – this all was in a monopolistic way decided upon by the almighty state. There did not exist, at least not visible, any doubts, any extremes or the individual and independent attitudes.

How long is the way from such distorted morality, we know only now, when we together with the renewed democracy and broad rights of an individual somehow naturally expect also the manifestations of the personal responsibility, cultural and human behaviour. If we do not find it in a measure that would characterise the society as healthy and able to develop, we are disappointed, frustrated and we would like to get rid of this unfortunate heritage as quickly as possible. There arises illusions that the history can be quicken through the nation-wide educational campaigns, that the education of a new citizen for the responsibility, tolerance and enforcement of universal values can be one of those campaigns... It cannot. The development of democracy in European countries is not based on the manipulating campaigns but on a deepened understanding and development of principles from which European democracy arose. The multicultural education is also something more than a socially supported educational programme. It is a moral principle of equality of chances in a multicultural community of equal and co-operating Europeans. In this light the multicultural education is a direct instrument and a manifestation of democratic practice of the present time.

vyslovil názor, že učiteľské povolanie je vždy súčasne aj etickým poslaním par excellence. Preto, ak je krízový stav morálky evidentný, nemôže sa týmto otázkam učiteľská profesia vyhnúť. Ale ako o morálke a mravnosti hovoriť pred a so žiakmi? Najhoršie, čo môžeme urobiť, je mentorovať. Ako vhodne pripomína I. Hodovský, „záplava informácií o morálne negatívnych javoch, ako ich dnes často bez ladu a skladu prezentujú naše masmédiá, sama o sebe nevedie k ničomu mravne pozitívnemu – vyvoláva skôr syndróm sociálnej neurózy, prejavujúcej sa verbálnym moralizovaním a moralizmom." (Hodovský 1994, 45)

Ak vylúčime spôsob neefektívneho mentorovania alebo pozitivistického deklarovania zistených negatívnych javov, potom jedinou alternatívou pre nás zostáva filozoficko-etická analýza konkrétneho javu spoločnosti či konkrétneho prejavu individuálneho života jednotlivca.

Kladieme si teda zásadnú otázku: nesie v sebe dlhodobý projekt multikultúrnej výchovy mladých obyvateľov Európy dostatočne silný etický náboj, aby elimínoval nahromadenú skepsu a prejavy národného či regionálneho egoizmu? Inými slovami, kde sú v súčasnosti založené mravné základy tolerancie, úcty a akceptovania, prejavujúce sa vo vzťahu k inému kultúrnemu fenoménu, k iným hodnotám?

Ako sa zdá, ľudia v celej Európe budú v dôsledku celosvetových globálnych zmien nútení v najbližších rokoch opätovne prehodnotiť spoločenské, kultúrne, politické a ekonomické prostredie, v ktorom žijú. Budú nútení pokúsiť sa o vytvorenie nových vzťahov vo vnútri štátnych spoločenstiev i za ich hranicami – v medzinárodnom styku. Budú nútení vytvárať si novú hodnotovú orientáciu, nájsť novú vlastnú identitu, ale aj budúce spoločné črty, a naučiť sa žiť a konať ako zodpovední občania jednej časti planéty – Európy. V tejto súvislosti na najrôznejších oficiálnych fórach sa stále viac pociťuje a zdôrazňuje význam vzdelania, školy a úlohy učiteľa v príprave mladej generácie na život v nových podmienkach.

V európskych krajinách neexistuje jednotný vzdelávací systém a nepredpokladá ho ani prebiehajúca etapa integrácie krajín EÚ. Každá európska krajina sa opiera o vlastné východiská a historicky utvárané princípy, ktoré sa prejavujú v zaradení do skupín podľa veku, v definovaní základného a stredného stupňa vzdelávania, v rozsahu povinnej školskej dochádzky, v systéme štátnych skúšok, či v certifikácii vedomostí. Je zrejmé, že žiadny zo súčasných vzdelávacích systémov nie je dokonalý, a preto z času na čas hľadajú spolupracujúce krajiny možné spôsoby vylepšenia či zmeny svojich vzdelávacích systémov ako reakciu na nové okolnosti vo vývoji ekonomiky, politiky, vedy a spoločnosti. Úmerne tomu, ako narastá vo svete množstvo nových poznatkov, je v školstve stále obtiažnejšie určiť, čo je pedagogicky dôležité, čo je prioritou vzdelávania a výchovy. (Keď Hérodotos hovoril o výchove starovekých Peržanov, uvádzal, že chlapci vo veku od 5 do 20 rokov boli vychovávaní iba v troch disciplínach: jazdectvo, lukostreľba a pravdovrava. Takmer 2500 rokov neskôr vzdelávanie v Európe musí pojať celú šírku všeobecného vzdelania od antiky až po súčasnosť, od teoretických vedomostí až k praktickým

c) Moral connections of the preparation of youth for its role in the integrated Europe

Although we can speak theoretically about the values disorientation of the present European civilisation, give reasons for it and to analyse it from various aspects, we cannot dismiss the world of values – and specially the moral values from a visual angle of education. The period of tiredness and confusion forces us at the same time to put ourselves together and to find a new appetite for life. The experience and a lesson are also the values – they enable us to minimise errors on a long way of changes. The question is, how to approach the interpretation of the social reality and not to bog down in a maze of negative emotions.

I. Hodovský in one of his presentations in 1994 in connection with this problem said that the profession of a teacher is always an ethical mission par excellence. Therefore, if a crisis state of the morality is evident the teachers' profession cannot avoid these questions. But how to speak about the morality and ethics in front of the pupils? The worse thing we can do is to sermonise. As appropriately says I. Hodovský "a flood of information about the morally negative phenomena as they are today often presented in a mess by our mass media does not lead to anything morally positive – it causes rather a syndrome of a social neurosis manifested by a verbal moralising and moralism." (Hodovský 1994, 45)

If we exclude a way of an ineffective sermonising or a positivistic declaration of the identified negative phenomena then the only alternative for us is a philosophical-ethical analysis of a particular phenomenon of society or a particular phenomenon of life of an individual.

We are thus asking a basic question: Does a long-term project of multicultural education of young people in Europe bear in itself a sufficiently strong aspect in order to eliminate the accumulated skepsis and manifestations of the national or regional egoism? Said in other words, in what are at present based the moral foundations of tolerance, respect and acceptance manifesting themselves in the relation to a different cultural phenomenon, different values?

It seems that in a consequence of the world-wide global changes people in all Europe will be in the nearest future forced to revalue again the social, cultural, political and economic environment in which they live. They will be forced to try to create the new relations inside the state communities as well as in abroad – in international contacts. They will be forced to create a new value orientation, to find one's own identity, but also the future common features and to learn to live and act as responsible citizens of one part of the planet – Europe. In this connection the importance of education, school and a role of a teacher in the preparation of young generation for life in the new conditions is felt and stressed in various official forums.

In European countries the unified educational system does not exist and

184

zručnostiam.) Z toho potom zrejme pramenia permanentné pokusy nanovo definovať pojem školy alebo pokusy znovuobjaviť školu ako kultúrnu inštitúciu svojho druhu.[25]

Platí, že to, čo robí školu, vzdelávanie a výchovu „dobrými", je hlboko zakorenený princíp vnútornej „pružnosti" a reagencie na zmeny. Škola dnes častejšie ako v minulosti reaguje na zmeny v oblasti nových technológii a vedeckých poznatkov, na zmeny na trhu práce, zmeny v demokratickom vývoji a podobne. Tak je tomu aj na poli mravnosti a morálky: za „dobrú" možno považovať v tomto zmysle až takú vzdelávaciu stratégiu, ktorá s veľkým predstihom a dostatočne veľkoryso implantuje multikultúrnu výchovu a európsku dimenziu do všetkých prvkov školského systému: do obsahu vzdelávania, jeho nástrojov i do spätného monitorovania jeho efektivity.

Významné miesto medzi obsahovými inováciami novej vzdelávacej stratégie spojenej Európy predstavuje pokus nájsť Európe miesto v globálnych zmenách. Nevyhnutným dôsledkom toho, že Európa sa stala silne internacionalizovanou ekonomickou zónou, migračnou križovatkou a transformujúcim sa geografickým útvarom súčasne, je, že európskej škole v najbližšej budúcnosti už nepostačí vychovávať mládež podľa tradícií toho-ktorého regiónu. Mladí Európania by mali byť vzdelávaní v dohľadnom čase tak, aby voľne hovorili viacerými jazykmi, aby boli pripravení na pohyb po Európe či po svete, a aby si pritom vedome chránili vlastnú národnú a regionálnu identitu. Vzniká teda čosi ako nový mravný základ budúceho jestvovania Európanov a spolu s tým aj nová nevyhnutnosť v oblasti vzdelávania: žiaci okrem základov svojej vlastnej národnej kultúry poznávajú mnohé iné európske kultúry, začínajú byť vnímaví aj ku kultúram minorít a nových multietnických spoločenstiev. Na tom všetkom sa učia rešpektovať rozdiely podľa zásad plurality a otvorenosti. Rozmanitosť národných kultúr a vzájomne akceptovaná a prijímaná rozdielnosť sa dozaista môžu stať jednou zo silných stránok budúcej európskej identity. Ak aj sme v súčasnom politickom vývoji Európy svedkami pretrvávajúceho násilia, prejavov xenofóbie, rasizmu či intolerancie v mnohých (možno povedať takmer vo všetkých) krajinách kontinentu, nie je tým vôbec spochybniteľná jednoznačná mravná prevaha opačných politických snažení.

Spomínali sme, že v dôsledku zmien posledných rokov sa podstatne zmenila jedna z funkcií vzdelávania. Vzdelávanie vo všeobecnosti nadobúda významnejšiu a obsahovo bohatšiu etickú úlohu – narastá jeho regulujúci mravný dosah. K existujúcim štyrom známym funkciám vzdelávania (ekonomickej – vzdelanie pre získanie kvalifikácie, sociálnej – vzdelanie pre demokratizáciu a emancipáciu, kultúrnej – vzdelanie ako dedičstvo hodnôt, pedagogickej – vzdelanie pre rozvoj osobnosti) pribudla inštitútu školy v súčasnosti jasná a nespochybniteľná úloha: podpora tolerancie a vzájomného porozumenia,

---

[25] Napríklad nemecký národný projekt „Gute Schule" , dlhodobo rozpracovávaný Spolkovým ministerstvom vzdelávania SRN , alebo projekt „Studihouse" v gestorstve Ministerstva školstva Holandska. (Porov. Janssen 1993)

it's realisation in the present stage of integration of the EU countries is not probable. Every European country leans on its own ways out as well as on the historically created principles which are manifested in ranking into groups according to the age, in defining the basic and secondary level of education, in a number of years of the obligatory school attendance, in a system of the state exams or in the certification of knowledge. It is clear that none of the present educational systems is not perfect and therefore from time to time the co-operating countries look for possible ways of improvement or change of their educational systems as the reaction to the new circumstances in the development of economy, politics, science and society. In correspondence with it how does in the world grow a number of new knowledge it is more and more difficult to set in the school system what is pedagogically important, what is the priority of education. (When Herodotos spoke about the education of the ancient Persians he presented that the boys of the age from 5 to 20 were educated only in three disciplines: riding a horse, archery and truthfulness. Nearly 2 500 years later the education in Europe has to manage the whole extent of general education from the ancient world till the presence, from theoretical knowledge till practical skills). From this then the permanent attempts to re-define a concept of a school or the attempts to re-find the school as a cultural institution of its kind probably come out.[25]

It is valid, that what makes the school and education "good" is a deeply rooted principle of the inner "flexibility" and reagency to changes. The school reacts at present more often than in the past to the changes in the area of new technologies and scientific knowledge, changes in the labour market, changes in the democratic development, etc. The same it is in the field of morality: as a "good" in this sense can be considered only such educational strategy that well in advance and sufficiently broad-minded implants the multicultural education and the European dimension in all parts of the school system: in the content of education, its instruments as well as in a retroactive monitoring of its effectiveness.

An important place among the content's innovations of the new educational strategy of the integrated Europe represents an attempt to find Europe a place in the global changes. An unavoidable consequence of the fact that Europe has become a strongly internationalised economic zone, a migrational crossroad and at the same time a transforming geographical formation is, that it will be not enough in the nearest future just to educate young people in the European school according to the traditions of individual regions. In the near future the young Europeans should be educated in that way so as they were able to speak freely more languages, so as they were prepared to move throughout Europe or the world and at the same time able to protect their own

---

[25] For example the German national project "Gute Schule" elaborated by the Federal Ministry of Education of the Federal Republic of Germany, or the project "Studihouse" of the Holland Ministry of Education. (See also Janssen 1993)

186

odbúravanie predsudkov pri nadväzovaní nových vzťahov. Globálna povaha uvedenej funkcie pritom prekračuje zreteľne aj hranice Európy.

Nové poslanie školy v oblasti mravnej výchovy je prirodzenou reakciou na problémy, ktoré reálne existujú v mnohonárodnostných a mnohojazyčných spoločenstvách krajín Európy. Demokratické a humanistické tradície starého kontinentu velia dodržiavať demokratické princípy v prostredí pluralitných kultúr, rešpektovať rozmanitosť hodnôt a tradícií. Je úlohou vzdelávania neustále pripomínať spoločné korene, z ktorých počas tisícročí vyrástla bohatá rôznorodosť novej Európy. Rovnako iba vzdelávanie je schopné korigovať ďalšiu možnú krajnosť – šírenie jednostranného europocentrického pohľadu na svetovú históriu.

Mravný princíp, ktorý stojí v pozadí všetkých najnovších inovácií proeurópskej výchovy ako výchovy multikultúrnej, má svoj pendant v inom globálnom jave súčasnej civilizačnej etapy. Máme na mysli výrazné presadzovanie sa etických zásad tolerancie, prijímania inakosti a rešpektovanie kultúrnej plurality v medzinárodných ekonomických vzťahoch a v globálnej hospodárskej kooperácií. Tak, ako sú od osemdesiatych rokov predmetom osobitnej prípravy špecialistov z oblasti medzinárodného obchodu a kapitálových investícií etické a kultúrne východiská príslušníkov rôznych národných a etických celkov, kontinentov a oblastí našej planéty, tak je aj rozširovanie multikultúrnej výchovy v Európe v 90. rokoch najmä silne pragmatickým krokom, ktorý – v dlhodobej perspektíve – nadobúda stále silnejší etický podtext. To čo na začiatku vyznieva ako politická a hospodárska nutnosť, stáva sa časom výrazne ušľachtilou, stabilizujúcou ideou.

d) K otázke presadzovania európskej dimenzie do vzdelávania

Na hlbšie a trvalejšie porozumenie medzi všetkými obyvateľmi Európy je zameraný výchovno-vzdelávací program, označovaný ako európska dimenzia vo vzdelávaní. Ide o koncept vymedzujúci priestor ďalšiemu výchovnému úsiliu a súčasne naznačujúci, že jeho realizácia je možná len ako vzájomne prepojený komplex výchovných postupov. To, k čomu smeruje multikultúrna výchova budúcich Európanov, je ideál tolerancie a aktívneho uplatňovania všeľudských hodnôt. Nástroje, prostredníctvom ktorých sa to chce dosahovať, sú prehĺbené poznanie európskej minulosti, akceptovanie rozporuplnej súčasnosti a posilňovanie presvedčenia o možnosti široko uplatňovať všeľudské hodnoty ako integračné spojivo budúcej „Novej Európy“.

V čisto v organizačnom zmysle je európska dimenzia vo vzdelávaní jasným normatívnym pokusom – aj keď s ušľachtilou ideou na počiatku. Má za cieľ vzbudiť cestou výchovy a vzdelávania v občanovi zmysel pre spolupatričnosť, čosi ako „neoeurópsky patriotizmus“. Napriek tomu zatiaľ pri presadzovaní európskej dimenzie do školskej a výchovnej praxe platí jediné striktné

national and regional identity. There arises something like a new moral basis of the future existence of the Europeans and together with it also a new necessity in the area of education: the pupils except for the basis of their own national culture become acquainted also with many other European cultures, they begin to be perceptive also to the cultures of minorities and to the new multi-ethnic communities. On this all they learn to respect the differences according to the principles of plurality and openness. The variety of national cultures and a mutually accepted difference can become one of the strong sides of the future European identity. Though in the present political development of Europe we are the witnesses of a persisting violence, manifestations of xenophobia, racism or intolerance in many (it can be said that almost in all) countries of the continent, this all does not at all throw doubts on the unequivocal moral superiority of the opposite political efforts.

We have already mentioned that in a consequence of changes of the last years there have substantially changed one of the functions of education. Education in general acquires a more important and as to the content richer ethical task – its regulating moral impact grows. To the existing four known functions of education (economic – education for acquiring qualification, social – education for democratisation and emancipation, cultural – education as the heritage of values, pedagogical – education for the development of a personality) a clear and indubitable task was added: the support of tolerance and mutual understanding, the removal of prejudices in starting the new relations. A global character of the given function clearly oversteps the borders of Europe.

A new mission of school in the area of a moral education is a natural reaction to the problems which really exist in the multinational and multilingual communities of the European countries. Democratic and humanistic traditions of the old continent command to observe the democratic principles in pluralistic cultures, to respect the variety of values and traditions. It is the task of education to remind constantly the mutual roots from which in the course of thousands of years grew a rich variety of the new Europe. Equally only education is able to correct another possible extreme – a dissemination of the one-sided European-centric view on the world's history.

A moral principle that stands in the background of all latest innovations of the pro-European education as of the multicultural education has its counterpart in other global phenomenon of the present stage of civilisation. We have in mind a significant introduction of ethical principles of tolerance, acceptance of otherness and respect for cultural plurality in international economic relations and in a global economic co-operation. Equally, as from the 80-ies the ethical and cultural starting points of the representatives of various national and ethnic units, continents and areas of our planet form an object of a special preparation of specialists from the area of international trade and capital investments, the widespreading of multicultural education in Europe in the 90-ties is also first of all a strongly pragmatic step which – in a long-term perspective – acquires a growing ethical tinge. What in the beginning sounds like a political

pravidlo: predstava o európskej identite (= ako o multikultúrnej jednote zrodenej z európskeho humanizmu a z ideálu slobody), ako aj vzdelávanie posilňujúce takúto identitu, nesmú byť určované nijakou partikulárnou teóriou, nijakým dominantným náboženstvom či doktrínou. Mali by zostať naďalej nedefinovateľné do tej miery a v tom zmysle, že pluralita, alternatíva a pestrosť je to, čo je dôležité. Je to jednota v mnohosti, s ktorou sa každá národná entita vyrovnáva v historicky inom okamihu.

Úloha celoplošne a štandardne uplatňovať európsku dimenziu v učiteľskom povolaní a v celom vzdelávacom procese sa ukazuje ako výzva doby. Problémom je, že jej rozsah (intenzita pôsobenia) nemôže byť formulovaný iba z iniciatívy jednej školy, skupiny škôl, ba ani z pozície ministerstiev školstva. Nemôže byť totiž ponímaná len v duchu akejsi jednorazovej inovácie a modernizácie obsahu výučby. Potreba implementovať európsku dimenziu do procesu prípravy mladej generácie by mala byť formulovaná ako spoločenská objednávka, ako požiadavka praxe, reflektujúca zmeny spoločenskej situácie s následnou zmenou stratégie školy v príprave mladého človeka.

Politici a verejná administratíva európskych štátov si žiaľ príliš neskoro uvedomili dôležitosť a praktický význam vzdelania pre jeden z najevidentnejších procesov súčasnosti – európsku integráciu. Jedine škola má všetky prostriedky na to, aby mohla mladého človeka oboznámiť so základmi politickej organizácie spoločnosti, naučiť ho základným princípom a hodnotám európskej civilizácie, rešpektovaniu ľudských práv a demokracie, ako aj tolerancii a solidarite. Vzdelávanie prispieva k zvyšovaniu vedomia jednoty medzi ľuďmi a krajinami Európy a pomáha vytvárať vzťahy medzi ľuďmi na novom základe. Práve vzdelávanie je pre mladú generáciu návodom i nástrojom pri vytváraní vedomia spoločnej európskej identity. Pričom cesta k novej kvalite vedomia Európanov má zmysel, len ak sa udeje bez straty vyššej etickej hodnoty – globálnej zodpovednosti a rovnako bez popretia národných, regionálnych alebo miestnych koreňov, zvykov a tradícií.

O tom, že mladých ľudí treba podnecovať k aktívnej účasti na vytváraní budúcnosti Európy, hovoria jednoznačne viaceré oficiálne politické prehlásenia z 90. rokov.[26] Nezaostáva ani praktická politika: zavádzanie európskej dimenzie do vzdelávania sa v krajinách Európskej únie deje už desať rokov aj v inštitucionalizovanej podobe. Tento časový predstih, žiaľ, nemajú iné krajiny Európy.

Základné východiskové predstavy o európskej dimenzii vo vzdelávaní, pôvodne formulované len pre 12 členských štátov EÚ, sa po r. 1989 rozšírili aj do krajín Strednej a Východnej Európy.[27] V Slovenskej republike zatiaľ väčšia systematickosť na tomto poli chýba, proeurópske iniciatívy však školskú prax

---

[26] Pozri napr.: Rozhodnutie č. 1 zo 17. zasadnutia Stálej konferencie európskych ministrov pre vzdelanie o európskej dimenzii vo vzdelávaní: náplň vyučovania a študijný program (Viedeň, október 1991).

[27] Slovenská republika sa k uvedenému trendu oficiálne pripojila podpisom ministra školstva na 17. zasadnutí Stálej konferencie európskych ministrov pre vzdelanie (Viedeň, október 1991).

189

and economic necessity becomes in the course of time a significantly noble, stabilising idea.

d) On the question of introducing the European dimension in education

The educational programme called the European dimension in education is aimed at a deeper and more permanent understanding among all inhabitants of Europe. It concerns a conception giving a space for further educational effort and at the same time indicating that its realisation is possible only in a form of the mutually interconnected complex of educational procedures. The aim of multicultural education of future Europeans is an ideal of tolerance and active application of universal values. The instruments for the achievement of this aim are the deepened knowledge of the European past, the acceptance of the contradictory presence and strengthening of the conviction that it is possible to apply in a broad extent the universal values as the integrating connecting link of a future "New Europe".

In a purely organisational sense the European dimension in education is a clear normative attempt – although with a noble idea at the beginning. Its aim is to raise in a citizen through education a sense of fellowship, something like the "neo-European patriotism". In spite of this in the present introduction of the European dimension in education there is valid only one strict rule: an idea of the European identity (i.e. a multicultural unity born from the European humanism and from the ideal of freedom), as well as education strengthening such identity, must not be decided upon by any particular theory or by some dominant religion or the doctrine. They should stay undeniable to that extent and in that sense that the plurality, the alternative and the variety represent what is important. It is the unity in the quantity with which every national entity copes with in a historically different moment.

A task to apply the European dimension in the teaching profession and in the whole educational process nation-widely and in a standard manner shows itself to be the challenge of the present era. The problem is that its extent (intensity of its influence) cannot be formulated only from the initiative of one school, a group of schools, or from the position of the ministries of education. The thing is that it cannot be understood only in a spirit of some single innovations and modernisation of the content of teaching. The need to implement the European dimension in the process of preparation of the young generation should be formulated as a social order, as a requirement of practice reflecting the changes of the social situation with a following change of the school's strategy in the preparation of a young individual.

Politicians and public administration of the European countries became too late aware of the importance of education for one of the most evident processes of the present time – European integration. Only the school has all

190

úplne neobišli. Slovensko sa napríklad veľmi rýchlo (už [illegible] 1992) zapojilo do jednej z najznámejších proeurópskych aktivít – do medzinárodného školského hnutia Európa v škole a dosiahlo v ňom veľmi dobrú a masovú odozvu školského prostredia. Rozvinutím tejto aktivity v súčasnosti je rozšírenie siete Európskych klubov na jednotlivých školách v SR. Úlohu zafixovať v rozličných organizačných a obsahových polohách európsku dimenziu do bežného života škôl plnia prirodzene aj mnohé ďalšie programy a iniciatívy.

Na základe doterajšej výmeny skúseností o stave zavádzania európskej dimenzie do vzdelávania v rôznych krajinách Európy máme dôvod vysloviť názor, že Slovensko poskytovalo aj v minulých desaťročiach svojej populácii pomerne solídne vzdelanie v oblasti európskych reálií. Naši mladí ľudia vždy veľa vedeli o histórii, kultúre, vede, športe, ekonomike a politike ostatných krajín Európy. Nemusíme preto vo vzdelávacej praxi krajiny pracne korigovať neznalosť mládeže o základných európskych reáliách. Určitá vedomostná výhoda je však paradoxne kombinovaná v našej krajine s nedostatkom toho, čo sa dnes formuluje ako potreba „európskej praxe“, t.j. vytváranie osobných kontaktov a skúseností (priame kontakty a výmeny žiakov a učiteľov s inými európskymi školami).

Zdá sa, že „európska prax“ ako prvok európskej dimenzie vo vzdelávaní sa aj u nás časom dostane do popredia (najmä pre svoju vonkajšiu atraktívnosť). To samozrejme neznamená, že by sme mali rezignovať na trvalé rozširovanie poznávacieho spektra pri uplatňovaní európskej dimenzie na školách.

Slovenská republika má morálne právo i povinnosť využívať všetky dostupné inštitúcie a organizácie, vytvorené na pomoc a podporu krajinám Strednej a Východnej Európy, rovnako ako programy EU či RE (Leonardo, Socrates, Tempus, Phare, a i.). Pre efektívnosť ich integrácie do bežnej praxe škôl je však potrebné urobiť viac, než iba deklarovať, že také programy fungujú. Je dôležité prijímať ich bez bázne, zbytočného rešpektu a obáv pred neznámym. Pre širokú pedagogickú ale aj mimoškolskú verejnosť vzniká v tejto súvislosti povinnosť – identifikovať európsku dimenziu ako prienikový jav súčasnosti a zvoliť adekvátne spôsoby jej implementácie prostredníctvom vyučovania alebo iných mimovyučovacích aktivít.

e) Záver

Už vyššie sme skonštatovali, že v oblasti mravného vedomia charakterizuje situáciu v postkomunistických krajinách Európy veľmi príznačné oslabenie viery v nové možnosti mravnej obnovy spoločnosti. Nehovoríme tu o odvracaní sa obyvateľstva týchto krajín od ideálu pluralitnej parlamentnej demokracie, ani od princípu slobodnej ekonomickej súťaže na zásadách trhovej ekonomiky. Viera v tieto princípy neoslabuje, skôr narastá, rovnako ako narastá dôvera občanov k štandartným mechanizmom ochrany a rozširovania ich demokratických práv, dôvera v inštitúty ochrany zákonnosti a ústavnosti. V tomto

necessary means that can be used for the acquaintance of a young individual with the basis of political organisation of society and for making him/her familiar with the basic principles and values of European civilisation, respect for human rights and democracy, tolerance and solidarity. Education contributes to the improvement of the awareness of the unity among people and countries of Europe and helps to create the relations among people on a new basis. Education is a guide for the young generation as well as an instrument in the creation of the awareness of the common European identity. The way to a new quality of the awareness has sense only if it takes place without a loss of the higher ethical value – global responsibility and without the denial of national, regional or local roots, habits and traditions.

There exist more official political declarations from the 90-ies stating that it is necessary to encourage young people to participate actively in the creation of the future of Europe.[26] The practical policy also does not stay behind: the introduction of the European dimension in education in countries of the European union is already ten years realised also in an institutionalised form. This time advance, unfortunately, does not have the other countries of Europe.

The basic starting point ideas about the European dimension in education, originally formulated only for 12 EU member states got after the year 1989 also into the countries of Central and Eastern Europe.[27] In the Slovak Republic there is missing at present the systematic procedure in this field, but the pro-European initiatives did not fully avoid the school practice. Slovakia for example very quickly (already in 1992) joined one of the most known pro-European activities – the international school movement Europe at School and achieved in it very good and a mass response of the school environment. Further development of this activity at present time is the extension of the net of European clubs in individual schools in the Slovak Republic. The task aimed at fixing of the European dimension in the regular life of schools is filled in various organisational and content positions also by other programmes and initiatives.

On the basis of the up to now existing exchange of experience on the situation in the introduction of the European dimension in education in various countries we have a reason to say that Slovakia also in the last decades provided its population with a relatively decent education concerning the European facts. Our young people always knew a lot about the history, culture, science, sports, economy and politics of other European countries. It is therefore not necessary to correct in our educational practice the unfamiliarity of youth with

---

[26] See e.g.: Decision No. 1 from the 17th session of the Permanent conference of the European ministers for education on the European dimension in education: the content of teaching and a study programme (Vienna, October 1991)

[27] Slovak Republic joined the given trend by the signature of the minister of education in the 17th session of the Permanent conference of the ministers of education (Vienna, October 1991)

zmysle sa donedávna upierané stáva veľmi rýchlo akoby občianskou samozrejmosťou a každodennosťou.

Naštrbená viera v ideál mravnej obrody pramení nesporne aj v nízkej politickej kultúre (zdevastovanej a zdegenerovanej v období komunizmu) a v zrkadlovom prenášaní týchto podvedomých archetypov správania do ostatných rovín spoločenského a individuálneho života. Jednotlivec aj celé spoločenské skupiny pociťujú absenciu mravného ideálu, ktorý univerzálne spája, zjednocuje, nie rozdeľuje. Treba v tejto súvislosti povedať, že idea budovania mierového, kooperujúceho a prosperujúceho „Európskeho domu", je skôr idea štátnopolitická a národohospodárska, nie primárne duchovná. Prináša perspektívu a nádej, ale nie je do dôsledkov ľudsky oslobodzujúca – nedokáže vykompenzovať prevahu negatívnych spoločenských a globálnoekologických vyhliadok súčasníka.

Napriek všetkým pochybnostiam však obsahuje myšlienka európskej spolupráce, aj prvok, ktorý láka svojim idealizmom a nadčasovosťou, prekračujúcou hranice pragmatizmu. Je to idea tolerancie a vzájomného poznávania sa ľudí s rôznym kultúrnym pozadím, tolerancia inakosti kultúrnych a sociálnych prostredí, a nakoniec aj idea cieľavedomej prípravy občanov na život v multikultúrnom prostredí.

Zdá sa, že multikultúrna výchova ako školský vzdelávací a výchovný program, ale aj ako súčasť oficiálnych štátnych ideológií môže v budúcnosti vytvoriť nenahraditeľné mravné zázemie pre presadzovanie európskej dimenzie do vzdelávania. Len vo všeľudskom rozmere výchovy obstojí aj paneurópska myšlienka – to je podvedomá reakcia najmä mladšej generácie Európanov, ktorí si už voči politike a účelovo načasovaným politickým programom vypestovali zdravú nedôveru. Ako o tom v r. 1997 napísal český historik D. Třeštík, „európska mládež nepodporuje slobodu ako motor efektívnosti, ale najmä ako širšie chápanú hodnotu. Hodnoty však nevznikajú mimo nás, vyvíjajú sa a menia tým, že ich vždy nanovo formulujeme a vyberáme si ich ... Ak si zvolíme efektívnosť, budeme mať možno úspech, ale nezvolíme si takú Európu, o akej snívame, zvolíme si iba postindustriálnu civilizáciu so všetkými jej muchami. Ak sa rozhodneme pre slobodu ako hodnotu, vyberieme si spolu s ňou i Európu ako konzervatívnu hodnotu, ktorá však už trochu smrdí naftalínom." (Třeštík 1997)

Citovaný autor vyslovil myšlienku, v ktorej sa skoncentroval aj základný zmysel tohto nášho pojednávania: hoci to môže vyzerať vo svetovom meradle ako boj Dona Quijota s veternými mlynmi, hoci to neprináša európskej ekonomike priame nové impulzy, predsa len obhajoba rozsiahlych občianskych slobôd a individuálnych a kolektívnych práv je podstatným prvkom totožnosti európskej civilizácie, a treba sa tejto ideálnej hodnoty pridržiavať ako prameňa našej mravnej sily.

the basic European facts. However, a certain knowledge advantage is in our country paradoxically combined with a lack of what is today formulated as a need of "European practice", i.e. creation of personal contacts and experience (direct contacts and exchange of pupils and teachers with other European schools).

It seems that the "European practice" as an element of the European dimension in education will in the course of time come to the fore also in Slovakia (especially for its outer attractivity). It, of course, does not mean that we should resign a permanent extension of the knowledge spectrum in the introduction of the European dimension at schools.

The Slovak Republic has a moral right as well as a duty to use all accessible institutions and organisations created for help and support of countries of the Central and Eastern Europe, equally as the programmes of EU or Council of Europe (Leonardo, Socrates, Tempus, Phare, etc.). But for the effectiveness of their integration into the regular practice of schools it is necessary to do more than just to declare that such programmes work. It is important to accept them without awe, a needless respect and the worries from the unknown. For a broad pedagogical but also non-pedagogical public arises in this connection a duty – to identify the European dimension as a penetrating phenomenon of the present time and to choose adequate ways of its implementation through the teaching or other out-of-school activities.

e) Conclusion

We have already stated that in the area of moral awareness the situation in the post-communist European countries is characterised by a very significant weakening of the belief in the new possibilities of a moral renewal of the society. We do not speak here about turning away of the inhabitants from the ideal of the plurality parliament democracy and from a principle of the free economic competition based on the rules of market economy. The belief in these principles still exists, it grows, as grows also the confidence of citizens in the standard mechanisms of the protection and extension of their democratic rights, the confidence in the institutions protected the legality and constitutionalism. In this sense something what was withhold in the past becomes quickly something like the civic certainty and daily experience.

A damaged belief in the ideal of a moral revival issues also from a low political culture (devastated and degenerated in the period of communism) and from a mirror transmission of these subconscious archetypes of behaviour into the other levels of social and individual life. An individual as well as all social groups feel the absence of the moral ideal which universally joins, unifies, not departs. In this connection it is necessary to say that the idea of building a peaceful, co-operating and prospering "European house" is rather a state-political and economic idea than the idea that is primary spiritual. It brings a perspective and hope but it is not liberating – it is not able to compensate the dominance of the negative social and global-ecological perspectives of a present man.

In spite of all doubts the idea of the European co-operation contains also an element that attracts by its idealism and general validity overstepping the boundaries of pragmatism. It is the idea of tolerance and mutual meeting of people with a different cultural background, the tolerance of other cultural and social environments and finally also the idea of a purposeful preparation of people for life in the multicultural environment.

It seems that the multicultural education as the school educational programme, but also as a part of the official state ideologies can in the future create an irreplaceable moral background for the introduction of the European dimension in education. Only in the universal dimension of education there can be realised also a pan-European idea – the subconscious idea especially of the younger generation of the Europeans who have already developed and acquainted a healthy mistrust towards the policy and the purposefully timed political programmes. As in 1997 the Czech historian D. Třeštík wrote, "the European youth does not support freedom as an engine of effectiveness, but first of all in a broader sense understood value. But the values do not arise out of us, they develop and change through our new formulations and selection... If we choose the effectiveness we will be probably successful, but we will not choose such Europe about which we are dreaming, we will choose only the post-industrial civilisation with all its diseases. If we decide for freedom taken as a value we will choose together with it also Europe as the conservative value that stinks a little bit of naphthalene." (Třeštík 1997)

The author of these words uttered the idea in which also the basic sense of this contribution is concentrated: although on a world scale it can seem like a fight of Don Quijote with windy mills, although it does not bring the European economy any direct new impulses, the defence of the extensive civic freedoms and the individual and collective rights is still a substantial element of the identity of the European civilisation and it is necessary to hold on this ideal value as on the source of our moral power.

XII. Príprava učiteľov pre multikultúrnu výchovu

A. Kontexty a dimenzie multikultúrnosti

a) Úvod

Niekedy sa učiteľ dostane do situácie, keď stojí zoči voči triede, ktorá je plná rovnako vyzerajúcich mladých ľudí: rovnaká farba kože, rovnaký jazyk, rovnaké náboženstvo. Je to častý prípad napr. vo Fínsku, ktoré možno považovať tak za homogénnu ako aj za multikultúrnu krajinu s tradičnými menšinami Rómov, Samov a švédsky hovoriacich ľudí.

Na rozdiel od situácie v krajinách s dlhodobou tradíciou prijímania imigrantov z odlišných kultúrnych a etnických prostredí, podoba multikultúrnej výchovy musí byť prehodnotená v tých spoločnostiach, kde kultúrna odlišnosť buď chýba, alebo je odmietaná z tých alebo oných príčin. Príčiny môžu byť rôzne, od ilúzie kultúrnej homogénnosti, ako to bolo vo Fínsku, až po existenciu totalitarizmu, ktorý odmieta uznať rôznorodosť kultúr v jednej spoločnosti. My sa budeme ďalej venovať možnostiam multikultúrnej výchovy v spoločnosti, ktorá sa len nedávno prebudila a uvedomila si svoju multikultúrnosť. Pozornosť budeme venovať príprave učiteľov a niektorým návrhom, ako v nej realizovať multukultúrnu výchovu, pričom budeme vychádzať zo štvordimenzionálnej koncepcie multikultúrnej výchovy Christine Benettovej.

Vo Fínsku, i keď učitelia sú prevažne, takmer vždy, bieli, pochádzajú zo strednej vrstvy, hovoria po fínsky alebo švédsky, sú luteráni, zloženie študentov pozostáva okrem väčšiny fínskych študentov i z tradičných menšín Rómov a Samov, ako i zo študentov z nových prisťahovaleckých skupín napr. z Ruska, Vietnamu, Kosova a fínskych prisťahovalcov, ktorí sa vrátili do Fínska. Rozdiely v ekonomickom postavení vyplývajúce z ekonomickej krízy 90-tych rokov, opäť priniesli sociálnu nerovnosť, ktorá bola vo Fínsku takmer vykorenená jednotnou školou vybudovanou v 70-tych rokoch.

V tejto súvislosti návrh vlády na novú školskú legislatívu, ktorá by mala vstúpiť do platnosti na jeseň roku 1998, vyvolal rozsiahlu verejnú diskusiu a záujem pre svoj možný diskriminujúci dopad na fínsky školský systém vyplývajúci z toho, že jednotlivé spoločenstvá budú mať väčšiu slobodu pri rozhodovaní o poskytovaní svojich školských služieb.

Od roku 1970 bolo obsahom multikultúrneho vzdelávania vo Fínsku – alebo medzinárodného vzdelávania, ako bolo pôvodne koncipované – ak vôbec bolo brané do úvahy a zakomponované do učebných osnov – vyučovanie o ľudských právach, mieri a vzdialených kultúrach (Räsänen 1998). Až v ro-

XII. Preparation of teachers for multicultural education

A. Contexts and dimensions of multiculturality

a) Introduction

Sometimes an educator faces a situation where in front of her/his eyes there is a classroom full of the same looking young people: no different skin-colours, no strange languages around and no need for religious differentiation. This is often the case e.g. in Finland which can be considered both as a homogeneous but also as a multicultural country with its traditional small minorities of Rom, Sami and Swedish speaking people.

Unlike in the societies that have long traditions of receiving immigrants from different cultural and ethnic backgrounds, multicultural education takes another form and must be reconsidered in the societies that lack or have neglected cultural diversity within their borders for a reason or another. The reasons can vary from the illusion of cultural homogeneity as has been the case of Finland to the existence of totalitarianism that refuses to accept the diversity within it. In the following I want to discuss the possibilities of multicultural education in the society that only recently has awoken to recognise its multiculturality. Attention is paid to the teacher education and some suggestions how multicultural education could be implemented in it are given using of Christine Bennett's four dimensional concept of multicultural education as a starting point.

In Finland, although the educational staff is very dominantly, almost entirely, white, middle classed, Finnish or Swedish speaking and Lutheran, the composition of students consists in addition to the majority Finnish students also of traditional minorities: Rom and Sami, as well as of the students of the new immigrant groups for example from Russia, Vietnam, Kosovo and Finnish immigrants returning to Finland. Differences of economical status due to deep economical crisis along the nineties has brought once more social disparity, that was almost exterminated by the comprehensive school created in the 70s, among the regions and people of Finland.

From its part, the Government's suggestion for new school legislation that is proposed to take effect in autumn 1998 has awoken wide public discussion and concern about its possible inequalizing effects on Finnish school system due to increased freedom of the communities to decide upon their schooling services.

Since 1970s multicultural education in Finland – or international education

koch 1990-tych sa začala pozornosť upriamovať na situáciu v samotnom Fínsku, na existujúcu rozmanitosť vo vnútri krajiny. Avšak táto rozmanitosť sa často definuje ako problematický vzťah medzi odlišnými kultúrami a najčastejšie ako rozdiely medzi Fínmi, „nami" a cudzincami, „nimi". Zo strachu, aby neboli označení za rasistov, došlo u mnohých Fínov k schizofrenickému úsiliu dokázať, že nie sú voči odlišným ľuďom nepriateľskí, ale tolerantní alebo aspoň neutrálni. Avšak toto prináša nebezpečenstvo Janusovej hlavy: keď sú dve krajnosti príliš blízko seba, ľahko sa môže stať, že sa „falošná" tolerancia zvrtne na ignoranciu až nenávisť v prípade, že ten druhý nespĺňa kritériá, ktoré mu stanovila väčšina.

Okrem toho, ľudia, ktorí sa prisťahovali do Fínska, sa veľmi rýchlo prispôsobia väčšine. Naučia sa jej pravidlá, prispôsobia sa trendu my Fíni a tí druhí. Avšak keď sa v každodennom živote vyskytnú problémy, prisťahovalec si v duchu existujúceho trendu v spoločnosti vyberie druhú krajnosť a ukáže na najslabšiu stránku väčšiny: nazve ho/ju rasistom. Konflikt je na svete, pretože na odhalenie skutočnej podstaty problému neexistujú žiadne iné argumenty. Multikultúrna výchova je preto potrebná aj na to, aby sa vytvoril nový spôsob usmerňovania diskusie medzi väčšinou a menšinou. Multikultúrna výchova by mohla plniť svoje špecifické poslanie prípravou ľudí na to, aby dokázali žiť prirodzene v takej rôznorodej spoločnosti, aká je vo Fínsku.

Dôležitou úlohou multikultúrnej výchovy je podľa Bennettovej (1995) „podporiť a udržať kultúrny pluralizmus v kultúrne rôznorodej spoločnosti a vo vzájomne závislom svete", posilniť kultúrnu identitu v deťoch a v mládeži a pomôcť im v tomto smere rozvinúť celý ich potenciál. Avšak čo sa týka dospelých vo Fínsku, prvoradou úlohou multikultúrnej výchovy by malo byť pokúsiť sa nájsť cestu od polemiky, či cudzinci majú alebo nemajú byť, k diskusii o tom, ako spolu lepšie nažívať. V severnom Fínsku sa často hodina multikultúrnej výchovy na univerzite začína otázkou študentov, či je existencia iných kultúr vo Fínsku, než je fínska, legitímna. Celá nová abeceda rôznorodej kultúry by mala byť vytvorená tak, aby sa dosiahla úroveň skutočnej tolerancie a ochoty žiť v podmienkach kultúrnej odlišnosti. Veľmi často sa na kultúrnu odlišnosť pozerá buď negatívne alebo sa mystifikuje ako niečo veľmi ťažké, čomu sa ľudia majú naučiť. Kultúrny pluralizmus ako normálny stav je v severnom Fínsku ešte stále skôr neurčitou predstavou než realitou.

Ďalej sa budeme venovať prehodnoteniu existujúceho trendu v multikultúrnosti a možnostiam osvojenia si nového jazyka v súvislosti s ňou.

c) Kontextuálnosť multikultúrnej výchovy

Aby bolo možné vytvoriť nový rámec pre fungovanie multikultúrnej výchovy, je potrebné preskúmať existujúci socio-politický kontext, v ktorom sa multikultúrna výchova uskutočňuje. Tu sa môžeme, alebo by sme sa mali, oprieť o princípy multikultúrnej výchovy, ako ich popísali napríklad Bennettová (1995) a Nietová (1996). Jedným z nich je rovnaké vzdelávanie pre všetkých

as it was conceptualised – if consciously considered of and existing at all in local school curriculum – has been very much of teaching about human rights, peace and remote cultures. (Räsänen 1997) Only in 1990s has attention been paid inside the borders of Finland to recognise diversity within it. However, this diversity is often conceptualised as a problematic relationship between different cultures and most often between the Finns, "the us", and foreigners, "the others". From fear of being labelled as a racist, a kind of schitsofrenic effort to prove of not being hostile but tolerant or at least neutral towards different people has born among many Finns. But this causes a danger of Janus head: two extremities being too close it is easy to turn from "false" tolerance to ignorance or even to hostility when the other does not fulfil the criteria the majority has set on her/him.

Moreover, people who immigrate in Finland quickly adopt the discourse of majority. They learn rules of it and the discourse begins to govern the relations between Finns and foreigners and what is harmful, hides the personalities behind it. And when problems occur in everyday life, an immigrant participates the discourse of extremities by pointing out to the weakest point of the majority: s/he calls her/him a racist. A conflict is ready because no other arguments are used to find out true nature of problem. In this area, multicultural education is needed to create new types of discourse to guide the discussion between the majority and minority. Following it, I would see multicultural education meeting its specific challenges in teaching people to live naturally in diversity in a society as Finland is.

The important task of multicultural education as Bennett (1995) argues is to "support and maintain cultural pluralism in culturally diversified societies and in the interdependent world", to foster cultural identity in children and youth and to help them to develop to their fullest potentiality. However, with adults in Finland, first task of multicultural education might be, as I see it, trying to find a path from an argument whether there should be foreigners or not to a discussion how better live together. Often a university course on multicultural education in northern Finland begins with students' questions of legitimacy of existence of the other cultures than "Finnishness" in Finland. Whole new alphabet of cultural diversity should be created in order to be able to reach the level of genuine tolerance and willingness of living within a cultural diversity. Too often cultural diversity is seen either negative or it is mystified to be something very difficult that has to be taught to people. Cultural pluralism as a normal state is still rather an odd idea in northern Finnish environment, however different the reality was. In the following, an effort is made to facilitate reconsidering the existing discourses on multiculturalism and adopting new language of multiculturalism.

študentov, záujem o dosahovanie dobrých výsledkov každého študenta a rozvíjanie celého potenciálu jeho osobnosti (Nieto 1996, Bennett 1995). Ďalšie základné prvky multikultúrnej výchovy, ako sú rešpektovanie ľudských práv a demokratických hodnôt, uvedomenie si vzájomnej závislosti sveta a nepretržitého vývoja, vedú jednotlivca k vybudovaniu jeho vlastného názoru na multikultúrnu výchovu.

Avšak aké kontextuálne prvky treba vziať do úvahy pri tvorbe nových trendov a plánovaní multikultúrnej výchovy? Podľa nás si treba v prvom rade uvedomiť stav a nevyhnutnosť multikultúrnej výchovy v kontexte, v ktorom sa uskutočňuje. Vo Fínsku je história multikultúrnej výchovy odlišná od jej histórie napríklad v Spojených štátoch. Preto modely vytvorené pre výchovno-vzdelávacie účely v USA alebo v iných krajinách nemožno aplikovať v podmienkach fínskej výchovy a vzdelávania. V multikultúrnej výchove však existujú všobecne platné charakteristiky, ako sú rešpektovanie demokracie a ľudských práv. O týchto všeobecne platných charaketristikách výchovy však možno diskutovať a kritické pripomienky k nim uvádzame v ďalšej časti. Napriek tomu, spoločným menovateľom výchovy kdekoľvek sú spoločné etické, environmentálne a politické problémy ľudstva, na ktoré sa treba zamerať. Základnou hodnotou výchovy a súčasne multikultúrnej výchovy je neodňateľná ľudská dôstojnoť. Aby bolo možné zostaviť obsah vzdelávania tak, aby bolo aplikovateľné na všetky deti v spoločnosti, treba preskúmať politickú, ekonomickú a sociálnu štruktúru, tzv. makroštruktúru, v ktorej sa multikultúrna výchova uskutočňuje. Avšak pre jednu osobu by bolo príliš náročné pokryť všetky tieto oblasti výchovno-vzdelávacích cieľov, a preto ľahšou cestou analyzovania kontextových faktorov by mohlo byť presunutie sa z makro úrovne na mikro úroveň a zameranie sa na dva modely, ktoré sa navzájom prelínajú a možno ich vyskúšať v podmienkach školy.

Nietová (1996) zostavila zoznam niekoľkých faktorov, ktoré by sa mali analyzovať v sociopolitickom kontexte multikultúrnej výchovy, avšak zároveň varuje pred tým, aby sa dávali do príčinného vzťahu. Charakteristické znaky kontextu ovplyvňujúce multikultúrnu výchovu, ako ich definuje Nietová, zahrnujú štrukturálne, kultúrne a lingvistické faktory. Štrukturálne faktory by mali byť zamerané na organizáciu školy, učebné osnovy, politiku disciplíny a rolu učiteľov, študentov a rodičov. Kultúrne faktory zahrnujú napr. stratégie učenia, štýly komunikácie, koncepcie času a priestoru a koncepcie dobrého a zlého správania. Lingvistický faktor evidentne zahrnuje otázku, ako reaguje škola a spoločnosť na jazykové rozdiely.

V inom prístupe sa kladie otázka, čo je potrebné pre úspešnú multikultúrnu výchovu. Citlivosť na kultúrnu odlišnosť ako podmienka konceptualizácie, a tak i hlbšieho pochopenia multikultúrnosti, sa môže rozvinúť napríklad vtedy, keď sa analyzuje odlišnosť v triede. Podľa Christine Bennettovej (1995) pozornosť možno zamerať na očakávania učiteľa, a tak si uvedomiť i vlastné očakávania, na mýty a predsudky, na prostredie podporujúce pozitívnu interakciu, na učebné osnovy a v nich na to, či zohľadňujú kultúrnu pluralitu, či sú kritické a spravodlivé, na rôzne štýly vyučovania a učenia ako i na otvorenosť kultúry diskusie.

200

b) Contextuality of multicultural education

In order to create new discourses for the service of multicultural education, one has to examine the existent socio-political context where multicultural education takes place. Here one can, and should, lean on the principles of multicultural education as described for example by Bennett (1995) and Nieto (1996). One of them is equal education for all the students by raising the achievement of each student and developing a student's personality to its full potential (Nieto 1996; Bennett 1995). The other foundation stones of multicultural education like respect for human rights and democratic values, consideration of interdependence of the world and durable development guide an individual to build her/his view on multicultural education.

But what are the contextual features that should be taken into account when creating new discourses and planning multicultural education? I think multicultural education needs first consideration of its state and necessity in that context where it takes place. In Finland the history of multicultural education is quite different than that of the United States. Thus, the models created to serve educational purposes in the USA or elsewhere are not applicable as such to the conditions of Finnish education. Still, there are universalities in multicultural education like respect for democracy and human rights. One can of course interrogate the universalities of education and those critical questions are presented in the following chapter. However, common nominator for education everywhere are the common ethical, environmental and political problems of the humanity that have to be challenged. The core value of education and at the same time of the multicultural education is the inalienable human dignity.

One can explore political, economical and social structures so called macrostructures where multicultural education takes place in order to create most applicable education for all the children of a society. However, it might seem too demanding for one person to cover all these areas for educational purposes, thus, an easier way to analyse contextual factors could be if we move on from macro level to micro level and look at two models that overlap each other and both can be examined at the school level.

Nieto (1996) has listed several factors that should be analysed in a socio-political context of multicultural education but at the same time she warns to draw causal relationship to these factors. Features of context that affect multicultural education, as defined by Nieto, include structural, cultural and linguistic factors. Structural factors would pay attention to school organisation, to curriculum and discipline policies and to the role of teachers, students and parents. Cultural factors include e.g. learning strategies, communication styles, conceptions of time and space and conceptions of good and bad behaviour. Linguistic factor evidently includes the question how a school and society respond to a linguistic diversity.

The other approach ask a question what is necessary for a successful multicultural education. Sensitivity to cultural diversity as a precondition of

Nový dialóg medzi väčšinou a menšinou si pravdepodobne vyžiada diskusiu o hodnotách, ktoré stoja za jednotlivými činnosťami a o ich rôznych kvalitách, diskusiu o sociálnych rolách a očakávaniach jedných či druhých s dôrazom na ľudské práva, z ktorých jedným je i právo na sebavyjadrenie.

c) O univerzálnosti multikultúrnej výchovy

Existuje miesto pre multikultúrnu výchovu v spoločnostiach, ktoré sú štrukturované inak, než individualistické európske alebo severoamerické spoločnosti? Spoločnosti sú rôzne, od veľmi heterogénnej multikultúrnej spoločnosti po viac či menej monokultúrnu alebo homogénnu spoločnosť. Na rozdiel od Spojených štátov amerických alebo mnohých európskych krajín, v ktorých sa multikultúrna výchova zrodila z etnickej rôznorodosti, je kvôli nej potrebná a na nej založená (Gay 1998, Bennett 1995), v monokultúrnych spoločnostiach je potrebné znovu definovať východiskový bod multikultúrnej výchovy podľa jej kontextu.

Monokultúrna spoločnosť môže existovať v niekoľkých formách v závislosti od definovaných kritérií.. To, čo my nazývame pseudohomogénnou spoločnosťou, a čo sa zdá byť najväčšou výzvou z hľadiska multikultúrnej výchovy je spoločnosť, ktorá v mene politickej jednoty alebo národnej bezpečnosti odmieta všetky druhy multikultúrnosti. Každý národný štát, ktorý si svoju jednotu zakladá na národných symboloch (Billig 1995) môže pôsobiť ako pseudohomogénna spoločnosť v prípade, že pod svojou zástavou zakrýva a ukrýva rôzne požiadavky svojich ľudí. Preto sme presvedčení, že ak má byť multikultúrna výchova čo najefektívnejšiou a má slúžiť svojmu účelu, musí sa v rámci nej samej uvažovať o multikultúrnosti

Rôznorodosť určitej spoločnosti alebo výchovno-vzdelávacieho kontextu musí byť najprv definovaná v prípade, že sa berie za východisko multikultúrnej výchovy. Potom prirodzene nasleduje veľmi ťažká etická úvaha: ako definovať rozmanitosť? Je multikultúrna výchova len ďalším prostriedkom na pozápadnenie sveta a jeho zaradenie do okruhu určitého obmedzeného hodnotového systému? Čo sú to, ak vôbec sú, univerzálne aspekty multikultúrnej výchovy?

Interpretujúc myšlienku Beverly McElroy Johnsonovej o redukovaní rasizmu, globálnou úlohou a princípom multikultúrnej výchovy by mohlo byť dať hlas nemému. Podobná úvaha je prezentovaná Jimom Cumminsom. Podľa neho sa vzťahy medzi spoločenskými silami odrážajú v inštitucionálnych charakteristikách školy. Záujem o menšinových študentov možno prejaviť tým, že ich jazyk a kultúra sa začlenia do školského programu, povzbudí sa ich participácia na školských aktivitách, pedagógovia ich podporia pri nadobúdaní vedomostí v ich vlastnom jazyku, zmenia svoj profesionálny prístup a správanie pri hodnotení študentov, podporia zmenu postavenia menšinových študentov tak, že nebudú len akceptovať existenciu „problému". (Cummins 1996).

202

conceptualising and thus deeper understanding multiculturalism can be developed for instance when analysing diversity in the classroom. Attention can be paid according to Christine Bennett (1995) for teacher expectations, thus becoming aware of one's own expectations, myths and prejudices, for learning environment that supports positive interaction, for curriculum that recognises cultural plurality, is critical, just and caring, for different learning and teaching styles and for the openness of discussion culture.

Creating a new discourse between majority and minority would most probably need discussion of values behind actions and different qualities of the same values, discussion about social roles and discussion about the expectations of one and another keeping always in mind the human rights, one of them the right of expression.

c) On the universalism of multicultural education

Is there place for multicultural education in the societies that are structured in another way than the individualistic European or North American societies? Societies vary from very heterogeneous multicultural society to more or less monocultural or homogeneous society. Unlike in United States of America or in many European countries where multicultural education is born of, needed because of and based on ethnic diversity (Gay 1997; Bennett, 1995), in monocultural societies the starting-point of multicultural education has to be redefined according to its context.

Monocultural society, from its part, can exist in several forms depending on criteria set on definition. What I call as a pseudo-homogeneous society, and what seems to be most challenging from point of view of multicultural education, is a society that in the name of political unity or national security denies all kind of multiculturalism within it. Furthermore, every national state that bases its unity on national symbols (Billig 1995) can be seen as a pseudohomogeneous society if under its flag it covers and hides the different demands of its people. Thus, I strongly believe that in order to be most efficient and serving its purpose, multicultural education has to consider about its own multiculturality.

Thus, diversity of a particular society or of an educational context must be firstly defined if it is taken as a starting point of multicultural education. This is naturally followed by a very difficult ethical consideration: how do we define difference? Is multicultural education just another means to westernalize the world, to bring it to the circle of certain, limited value system? What are, if there are, the universal aspects of multicultural education?

Interpreting Beverly McElroy Johnson's idea on reducing racism, the global task and principle of multicultural education might be giving voice to the voiceless. Similar idea is presented by Jim Cummins when he defines a framework of intervention to empower of the minority students. Summarised, his idea is that societal power relations are reflected at institutional characteristics

Carol Locustová v súvislosti s výchovou severoamerických Indiánov zdôrazňuje akceptovanie slobody náboženstva a viery, ľudských práv a potrebu oboznámenia sa s podstatou viery vychovávanej mládeže. Napríklad Indiáni veria v trojakosť ľudskej bytosti zahrnujúcej ducha, myseľ a telo. V cigánskej kultúre by hlavnou hodnotou mohla byť úcta k starším ľuďom. Poznať tieto charakteristiky je dôležité, pretože presvedčenie a viera existujú a fungujú vo vzťahu k praxi, napr. k učeniu, k zostaveniu vyučovacích hodín kruhovým alebo lineárnym spôsobom, k oslavám, zdravotníckym službám a pod.

Je tiež paradoxné, že univerzálnosť multikultúrnej výchovy znamená považovať ju za relatívnu a viazanú na kontext. To znamená vziať do úvahy miestne podmienky, hodnotové prostredie a sociálnu štruktúru spoločnosti, v ktorej existuje.

Podľa Lyncha (1989) okrem posilnenia jednotlivca má multikultúrna výchova sociálne, ekonomické a environmentálne ciele na úrovni spoločnosti i na národných úrovniach. Uviedol niekoľko dôvodov prečo by multikultúrna výchova mala nadobudnúť charakter globálnejšej zaangažovanosti. Jedným z nich je potreba učiť a poučiť sa z aktivít iných škôl s rovnakými cieľmi a zámermi a uskutočňujúcimi podobné zmeny, napr. v učebných osnovách. Školy by takto mohli prispieť k výchove a vzdelávaniu podelením sa o svoje vedomosti a skúsenosti.

d) Načrtnutie multikultúrnej mapy – multikultúrna výchova v príprave učiteľov

Multikultúrna výchova je holistickým prístupom k vyučovaniu a učeniu sa. Stať sa a byť multikultúrne uvedomelým učiteľom je komplikovaný proces. Multikultúrne uvedomelý a kompetentný učiteľ by sa mal v skutočnosti zaoberať troma úrovňami multikultúrnosti. Po prvé, nájsť sa v multikultúrnosti a nájsť multikultúrnosť v sebe, učiť sa o sebe, po druhé, byť schopným analyzovať sociálny kontext, v ktorom žije, ako i analyzovať všeobecný stav a vzájomnú závislosť sveta, po tretie, byť ochotný profesionálne, multikultúrne sa vyvíjať.

Christine Bennettová (1995) definovala multikultúrnu výchovu pomocou štyroch prelínajúcich sa dimenzií. Po prvé, je to kontinuálny pohyb smerujúci k dosiahnutiu rovnosti príležitostí na vzdelanie a k rovnoprávnejšiemu a demokratickému svetu. Po druhé, je to holistický kurikulárny prístup. Po tretie, multikultúrna výchova je kontinuálny proces smerujúci k osvojeniu si odlišných názorov „v dôsledku čoho sa osoba stáva multikultúrnou a rozvíjajú sa u nej kompetencie umožňujúce hodnotiť, veriť a robiť" viacerými spôsobmi a po štvrté, multikultúrna výchova si vyžaduje zaangažovanosť v boji s rasizmom, sexizmom a všetkými formami predsudkov a diskriminácie. Podľa niektorých výskumníkov, napr. Nietovej (1996), ide i rozsiahlu sociálnu zmenu smerom k ekonomickej, kultúrnej a sociálnej rovnoprávnosti. Iní výskumníci,

204

of school. Minority students can be empowered by corporating their language and culture into the school programme, by engouraging their participation, by pedagogical actions support the children to generate their knowledge by using their own language and to change the professionals attitude and behaviour to work for assessment and changement of the position of the minority students and not only to accept the "problem". (Cummins 1996)

Carol Locust, on her part when talking about the education of the North American Indians, emphasises the acceptance of freedom of religion and beliefs of the human rights and getting to know the core beliefs of the youth educated. E.g. the Indians core belief is as she states the threefoldness of human beings including spirit, mind and body. In Gypsy culture the core value might be the deep respect for elderly people. This is seen important because beliefs are and function in relation to practice e.g. to learning, arranging the lessons either in circular or linear way, to celebrations and to health services etc. In Indian culture the concept of life as circular and complete result working for common sake and sharing, supporting each other and collective responsibility.

Also paradoxically, universality of multicultural education is to consider it as relative and context-bound. It should take into consideration the local conditions, value environment and social structures of the society where it functions.

According to Lynch (1989) in addition to the empowerment of the individual, multicultural education has social, economical and environmental goals at community and national levels. He has stated some reasons why multicultural education should gain a more global commitment. One of them is interestingly need to combine and learn from other curriculum reform movements that have similar aims and objectives. Thus, schools could contribute to education by sharing the knowledge they have e.g. in the field of curriculum.

d) Drawing a multicultural map – multicultural education in teacher education

Multicultural education is a holistic approach to teaching and learning. Becoming and being a multiculturally conscious teacher is a complicated process. A multiculturally aware and competent teacher should in fact deal with three levels of multiculturalism. First of all, recognise oneself in multiculturalism and multiculturalism within oneself thus, learning about oneself, secondly to be able to analyse the social context where one lives in including the general state and interdependence of the world and thirdly, be willing to develop oneself professionally to work as an educator for multiculturalism thus professional growth.

Christine Bennett (1995) has defined multicultural education with four overlapping dimensions. Firstly, it is a continuous movement towards achieving

ako napr. Gay (1998), obmedzujú multikultúrnu výchovu predovšetkým na školské prostredie.

Lynch (1989) zostavil pre učiteľov zoznam implikácií multikultúrnej výchovy. Otázky týkajúce sa učebných osnov boli:

- Plnia sa ciele multikultúrnej výchovy? Ako? Úplne? Čiastočne? Aké vonkajšie a vnútorné faktory ovplyvňujú učebné osnovy? (Národné, medzinárodné, lokálna politika, vnímavosť a schopnosti učiteľského personálu?)
- Prezentujú učebné osnovy multikultúrnej výchovy tri úrovne (miestnu, národnú a environmentálnu) a tri rozmery (kultúrny, sociálny a environmentálny)? Sú v nich zahrnuté negatívne postoje k niektorým rasistickým alebo nacionálnym skupinám, či iným ľuďom? Sú učebné osnovy vyvážené alebo obsahujú predsudky?
- Ľudské práva v učebných osnovách?
- Aké postupy sa zvolili na dosiahnutie cieľov? Zhodujú sa s hodnotami obsiahnutými v cieľoch multikultúrnej výchovy? Aké sú stratégie vyučovania a učenia? Je ich potrebné zmeniť?
- Berie sa pri hodnotení do úvahy rozdielnosť študentov?
- Odrážajú moje kritériá globálne, multikultúrne záujmy a ciele naznačené vyššie?
- Kontrola cieľov, predpokladov a praxe. Pomáha mi to identifikovať oblasti vyžadujúce zmenu? Nové materiály, nové prístupy? Ďalšie vzdelávanie? Spoluprácu s kolegami?

Pri použití Bennettovej modelu v procese premeny na multikultúrnu osobou sa začína s filozofickými úvahami a reflexiou vlastných hodnôt. Učiteľ môže klásť otázky ako: kto som, aké sú moje hodnoty a koncepcie ľudskej bytosti a sveta, ako konceptualizujem multikultúrnosť, čo zahrnuje, čo pre mňa znamená a ako napĺňam multikultúrnosť v každodennom živote a v medziľudských vzťahoch? Osobné úvahy zahrnujú aj kladenie si otázok súvisiacich so životnými hodnotami a cieľmi a ich objasňovaním: čo sú to za záležitosti v živote, ktoré sú hodné toho, aby sa im učiteľ venoval a cítil sa za ne zodpovedný? Aký je učiteľov vzťah ku kultúrnej odlišnosti, nerovnosti vo svete, k diskriminácii pohlaví a rasizmu? Čo učiteľ očakáva od života?

Osobný rast smerujúci k multikultúrnej osobnosti si vyžaduje zvýšené vedomosti o iných kultúrach, vrátane kultúr najbližšieho okolia a školy, v ktorej učiteľ pracuje. Multikultúrna výchova ako proces učenia si vyžaduje aj praktizovanie kultúrnej citlivosti rôznymi spôsobmi: čítaním, počúvaním, pozeraním, štúdiom, cestovaním, stykom s rôznymi ľuďmi a spôsobmi myslenia. Tento proces zahrnuje aj rozvoj zručností potrebných pri riešení konfliktov.

Prechod na druhú úroveň od osobných úvah znamená, ako sa učiteľ pozerá na svet a spoločnosť. Tu sa môžu vyskytnúť otázky: aká by mala byť spoločnosť, som kompetentný analyzovať hodnoty spoločnosti, v ktorej žijem? Räsänenová (1998) poukázala na význam poznania vlastnej histórie. Učiteľ sa má sám seba opýtať, či dostatočne pozná históriu ľudí, ktorí žijú v danej spoločnosti. Som dostatočne schopný všimnúť si a rešpektovať roz-

equality of educational opportunities and more equal and democratic world. Secondly it is a holistic curricular approach. Thirdly, multicultural education is a continuous process towards taking different perspectives "whereby a person becomes multicultural or develops competencies in multiple ways of perceiving, evaluating, believing and doing" and fourthly, multicultural education requires commitment to combat racism, sexism and all forms of prejudice and discrimination. According some researchers e.g. Nieto (1996) it is a wide social change towards economical, cultural and social equality. The other researchers like Gay (1997) limit multicultural education to conceal foremost school environments.

Lynch (1989) has listed also some implications for teachers that multicultural education has. Those questions belonging to a curricular approach are like:

are concerns presented by multicultural education presented and how? Fully, partially? What external and internal factors influence the curriculum? (National, international, local policies, staff perceptions and aptitudes?)

- Is curriculum presenting three levels (local, national and international) and three dimensions (cultural, social and environmental) of multicultural education? Is there underlying negative assumptions on some racial or national groups or other people? Is it culturally balanced or prejudiced?
- Human rights in curriculum?
- What processes have been chosen to reach the aims? Are they in line with values presented by the goals of multicultural education? Teaching and learning strategies? Need to change them?
- Assessment taking into account student diversity?
- Are my criteria reflective of the global, multicultural concerns and aims outlined above?
- Review of the aims, assumptions and practice. Does it help me to identify areas where change is necessary? New materials, new approaches? Additional training? Collaboration with the colleagues?

Using Bennett's model on the process of becoming a multicultural person, it begins with philosophical considerations and with reflection of one's own values. Teacher can ask questions like: who am I, what are my values and my concepts of human being and world, how do I conceptualise multiculturalism, what does it include and what does it mean to me and how do I meet multiculturalism in everyday life and in my human relations? Personal considerations include also questioning and clarifying values and aims for life: what are the matters in life so worthy that a teacher is ready to make commitments for. What is a teacher's relation to cultural diversity, to the inequalities of the world and to sexism and racism. What does a teacher want from her/his life.

Personal growth towards a multicultural person needs increasing knowledge about different cultures, including the cultures of near environment and of the school one works in. Multicultural education as a learning process requires also practising the cultural sensitivity by different means: reading, listening, watching , studying, travelling, getting involved with different people and

lične životné štýly vo svojom okolí a ochotný stretnúť sa s odlišnosťou? Verím vo svoje možnosti podieľať sa na rôznych funkciách spoločnosti, v ktorej žijem a mám dostatok síl na to, aby som spoločnosť mohol ovplyvniť?

Súčasťou profesionálneho rastu, v skutočnosti jeho východiskovým bodom, sú učiteľove otázky týkajúce sa princípov a hodnôt výchovy a vzdelávania. Je dôležité dôkladne premýšľať nad tým, čo sa myslí pod multikultúrnou výchovou a ako sa to vzťahuje k učiteľovej práci. Aká je filozofia, aké sú hodnoty, ciele a metódy multikultúrnej výchovy. Stať sa multikultúrne uvedomelým pedagógom znamená tiež poznať svoje očakávania i očakávania študentov. Pozornosť treba venovať i učebným osnovám, úvahám o tom, čo treba zmeniť a snažiť sa to urobiť. Treba si všimnúť aj prostredie vyučovania a to, či vyhovuje rôznym potrebám detí, vziať do úvahy kultúrnu odlišnosť žiakov.

Poznanie seba ako osoby a umiestnenie seba v spoločnosti je pravdepodobne veľmi náročný proces. Vyžaduje neustály rast poznatkov o kultúrach prezentovaných v triede, o rôznych štýloch učenia a vyučovania, o riešení konfliktov a o možnostiach poskytnutia kvalitného vzdelania všetkým deťom a mladým ľuďom v triede. Citlivosť na kultúrne rozdiely zahrnuje napríklad venovanie pozornosti rôznym koncepciám času, tempám činnosti a pracovnému tempu v triede, ako i rôznym spôsobom prejavenia logiky, či dieťa koná na základe intuície alebo k vedomostiam pristupuje analyticky. Multikultúrny učiteľ si všíma aj neverbálne odkazy a rôzne spôsoby komunikácie a vyjadrenia citov. Odlišnosť v sociálnych rolách, očakávania, osobné vzťahy tvoria základ kultúrnej komunikácie medzi školou a rodinou a štartovaciu čiaru pre prácu s deťmi v triede s cieľom urobiť pre ne to najlepšie.

ways of thinking, process includes also developing the conflict resolution skills.

Moving to a second stage from the personal reflections means how a teacher views the world and the society. Questions asked may be: How should a society be, do I have competency to analyse the values of the society where I live in. As Räsänen (1997) has pointed out the importance of knowing one's history, a teacher has to ask does s/he know enough of the history of the people living in this society. Am I enough skilful to notice and respect the different lifestyles in my living environment and willing to encounter diversity where I live in? Do I believe in my possibilities to participate the different functions of the society where I live in and do I have power to affect the society?

As part of the professional growth, in fact starting point of it is when an educator asks for one's principles and values for education. A throughout consideration on what is meant by multicultural education and how does it imply a teacher's work has to be done. What are the philosophies, values, aims and methods of multicultural education given. Becoming a multiculturally aware educator means also identifying the expectations one has for her/his students and for her/himself. Attention has to be paid also towards the curriculum and considerations and actions on what has to be changed in it has to be done. Also, one has to reflect the learning environment whether it corresponds to children's divergent needs and takes into account and expresses the cultural diversity.

Getting to know oneself as a person and locating oneself in the society, is most probably the most very challenging process. It requires continuous increasing of knowledge about cultures presented in the classroom, about different learning and teaching styles, about conflict resolution and about continuous reflection of the possibilities to offer education of quality to all the children and youth of the classroom. Sensitivity to cultural differences includes for example paying attention to different concepts of time, tempos of action and space in the classroom as well as different ways of being logical whether a child acts according her/his intuition or does s/he has an analytical approach towards knowledge. Multicultural teacher notices also non-verbal messages and different ways of communication and expressing feelings. Diversity in social roles, expectations and nature of personal relations is important to notice. It is a basis for cultural communication between school and home and a start to work for the best of all the children in the classroom.

B. Kompetencia učiteľa pre multikultúrnu výchovu a jej rozvíjanie

> Ľudská bytosť je formovaná svojou kultúrou,
> ktorá je jej pevnosťou i väzením.
> *(Helena Allahwerdiová)*

a) Úvod

Často možno počuť, že zmena je jedinou permanentnou vecou v moderných spoločnostiach a učitelia by mali mať na pamäti, že vychovávajú budúce generácie pre rýchlo sa meniaci, vzájomne závislý svet. Rastúca internacionalizácia a multikultúrnosť sú považované za jednu z tendencií budúceho rozvoja. Od vzdelávania učiteľa sa očakáva, že bude reagovať na výzvy súvisiace so zmenami a ovplyvňovať ich priebeh. Zmeny potrebujú smer a hodnotovú orientáciu. Svet a vychovávatelia by si mali položiť otázku, aký druh internacionalizácie podporujú, aké sú jej ciele, účel, obsah a rozsah – v záujme koho sa uskutočňuje a čo znamená. Okrem toho by si mali položiť otázku, ako pripravujú budúce generácie pre multikultúrnu realitu, ktorá stojí pred nami.

V školách existuje veľa kníh o multikultúrnej výchove určených deťom, ale málo pozornosti sa venuje učiteľovej príprave pre multikultúrne kompetencie. Postupne však vznikajú špeciálne programy zamerané na tento cieľ. Do školských učebných osnov sa dostávajú medzinárodné, európske a iné moduly, a to tak na pregraduálnom stupni prípravy učiteľov, ako aj v ich učiteľskej praxi. Viac pozornosti a záujmu sa začalo venovať cieľom a metódam takýchto kurzov i kvalifikácii, ktorú by mali poskytnúť. V tejto časti sa zameriame na rôzne kompetencie učiteľa pre multikultúrny a medzinárodný svet a na proces stávania sa medzikultúrne kompetentným, pričom ako príklad použijeme program zameraný na multikultúrnu výchovu realizovaný v Oulu.

b) Multikultúrne kompetencie v príprave učiteľov

Pri plánovaní a hodnotení programov multikultúrneho vzdelávania učiteľov treba spomenúť tie isté kritériá, ktoré platia pri príprave ostatných učiteľov, a teda i kvalifikačné predpoklady ako sú tvorivosť, schopnosť inovácie, reflexívnosť, záujem o deti a základné učiteľské zručnosti. Okrem toho sem však treba pridať ďalšie špeciálne kritériá potrebné pre prácu v multikultúrnom a medzinárodnom kontexte, rozvoj ktorých by sa mal sledovať osobitne. A na toto sa tu zameriame.

Mnoho autorov ako Bennettová a Noel zdôrazňujú, že tam, kde sú sociál-

B. The theacher's competency in multicultural education

> A human being is formed by her/his culture
> which is both her/his fortress and prison.
> *(Helena Allahwerdi)*

a) Introduction

One often hears it said that change is the only permanent thing in modern societies, and teachers should remember that they educate future generations for a rapidly changing, interdependent world. Increasing internationalisation and multiculturality are considered to be some of the tendencies in future development. Teacher education is required to respond to the challenges and influence the course of change. Changes need direction and value orientation; the world and its educators should ask what kind of internationalisation they encourage: what are its aims, purposes, contents and range – on whose terms and interests is it done and what does it mean. They should also ask how they prepare the future generations for the multicultural reality ahead.

There are many books about multicultural education in schools and of children, but teacher education for multicultural competencies has gained little attention. Gradually, however, special programmes for the purpose have been originated in teacher education departments; international, European etc. modules have been introduced into the curricula, both at pre- and in-service stages. Consideration for the aims and methods of such courses, and for the qualification they should provide, has gained more attention. In this part we will discuss various teacher competencies for the multicultural and international world, and the process of becoming interculturally competent, using the M.Ed. programme in Oulu as an example (see supplement).

b) Multicultural competencies in teacher education

When planning and evaluating multicultural teacher education programmes, the same criteria as with any teacher trainees must be used, and qualifications like creativity, innovativeness, reflectivity, concern for children, and basic teaching skills should be mentioned. In addition to that, special criteria for working in multicultural and international contexts must be added, and their development should be observed separately. That is my special concern in this article.

Many writers like Bennett and Noel emphasise that particularly when societal changes are fast and we educate for an international world, technical competence is not enough, but teacher education should involve awareness

ne zmeny rýchle a my vychovávame pre medzinárodný svet, nestačí len technická kompetencia, ale príprava učiteľa by mala zahrnovať okrem pedagogických zručností aj uvedomenie si širších sociálnych a výchovných problémov (napr. Bennett 1995, Noel 1995). Podľa ich názoru budúci učitelia často pochádzajú z prostredia s veľmi ohraničeným zázemím a majú málo pochopenia pre celé spektrum spoločnosti. Okrem toho sú toho názoru, že otázky, ako sú etnocentrizmus, rovnoprávnosť, stereotypy, predsudky, rasizmus a útlak menšín sú len zriedka zakomponované do programov vzdelávania učiteľov.

Ďalšou dôležitou požiadavkou, ktorú Bennettová a Noel pokladajú pri multikultúrnej príprave učiteľa za dôležitú, je uvedomenie si toho, ako na nás vplýva spoločnosť a prostredie. Aby to bolo možné vidieť, musíme prejsť od mien a miest narodenia k faktom, ktoré formovali našu náboženskú vieru, postoje, hodnoty a tradície. Podľa Bennettovej proces budovania kultúrneho povedomia je procesom, v ktorom kultúra človeka dosiahne rovinu uvedomenia, umožňujúcu chápať ju ako potenciálny základ v sociálnej interakcii a pri nadobúdaní a odovzdávaní zručností a vedomostí. Pochopenie tohto procesu nám pomáha byť otvorenejšími myšlienkam a hodnotám iných kultúr, nevidieť len čierno-bielo, ale brať do úvahy fenomén historického a kultúrneho vývoja.

Tretím kritériom, ktoré Bennettová (1995, 263) rozlišuje v multikultúrnej príprave učiteľa, je rozvíjanie medzikultúrnych kompetencií. Sem autorka zahrnuje intelektuálnu a emocionálnu spolupatričnosť k základnej jednote všetkých ľudí, ale súčasne aj akceptovanie a uznanie rozdielov jednotlivcov a kultúr. Medzikultúrne kompetentní učitelia sú si vedomí odlišnosti kultúr, ale vedia, že kultúry sa neustále menia, a preto si uvedomujú nebezpečenstvo predsudkov a stereotypov. Vedia, že ak sa stále nesnažia vidieť kultúrne atribúty druhých, budú sa pravdepodobne riadiť len vlastným kultúrnym videním. Bennettová zdôrazňuje, že kľúčovými prvkami medzikultúrnych kompetencií sú empatia, preberanie rol a dialóg. Medzikultúrny dialóg napomáha chápaniu iného a iných. Prostredníctvom tohto pochopenia si aj my obohacujeme naše sebachápanie tým, že sa pozeráme na našu vieru, hodnoty a aktivity z nového zorného uhla (Noel 1995, 268).

Bennettová (1995, 263) uvádza aj štvrtú požiadavku multikultúrnej prípravy učiteľa, a to rozvíjanie jeho zaangažovanosti v boji proti nerovnosti, rasizmu, diskriminácii pohlaví, ako i všetkých foriem predsudkov, útlaku a akejkoľvek diskriminácie prostredníctvom rozvíjania porozumenia, formovania postojov a zručností v sociálnych aktivitách. Autorka tvrdí, že nadobudnutie multikultúrnej gramotnosti a uznanie kultúrnych rozdielov ešte nemusí učiteľom pomôcť definitívne skončiť s rasovými predsudkami. Dôraz by sa mal klásť na odstraňovanie rasových mýtov a stereotypov, ktoré posilňujú presvedčenie o zle a podradenosti iných rás a kultúr. Toto by malo zahrnovať aj uvedomenie si inštitucionálneho a kultúrneho rasizmu vo svete. Podľa Bennettovej konečným cieľom multikultúrnej prípravy učiteľa je taký učiteľ, ktorý vo svojej práci vystupuje proti rasizmu.

Okrem vyššie spomenutých existujú ešte špeciálne pedagogické zručnosti, ktoré potrebujú odborníci na multikultúrnu alebo medzinárodnú výchovu.

of broader social and educational issues in addition to a pedagogue's skills (e.g. Bennett 1995, Noel 1995). They remark that teacher trainees often come from very secure backgrounds and have little understanding of the whole spectrum of society. They also claim that issues like ethnocentrism, power, equality, stereotypes, prejudices, racism, and minority oppression are seldom teacher education agendas.

The other important requirement Bennett and Noel set for multicultural teacher education is awareness of how our community and background affect us. In order to be able to see that, we must go beyond names and birthplaces to the factors that have shaped our beliefs, attitudes, values, and traditions. According to Bennett, cultural consciousness-raising is a process of bringing one's own culture to the level of awareness, which makes it possible to perceive it as a potential bias in social interaction, and in the acquisition and transmission of skills and knowledge. Understanding this helps us to be more open to the ideas and values stemming from other cultures, not to see things as black and white but mostly as historically and culturally developed phenomena.

The third criterion Bennett (1995, 263) distinguishes in multicultural teacher education is developing intercultural competencies. According to her, this includes intellectual and emotional commitment to the fundamental unity of all humans, but at the same time, acceptance and appreciation of the differences between individuals and cultures. Interculturally competent teachers are aware of the diversity of cultures, but they know that cultures are ever-changing, and they are conscious of the dangers of prejudices and stereotyping. They know that if they do not make constant efforts to see the cultural attributes of others, they are likely to be guided only by their own cultural lenses. Bennett emphasises that key elements in intercultural competencies are informed empathy, role-taking, and dialogue. Intercultural dialogue increases understanding of otherness, and through this we also enrich our self-understanding by trying to consider our beliefs, values, and actions from a fresh standpoint (Noel 1995, 268).

Bennett (1995, 263) also distinguishes a fourth demand for multicultural teacher education: to develop a commitment to combat inequality, racism, as well as sexism, and all forms of prejudice, oppression, and discrimination through the development of understanding, attitudes, and social action skills. She argues that acquiring multicultural literacy and appreciation of cultural diversity will not necessarily help teachers to put an end to racial prejudice, but that the emphasis should be on clearing up racial myths and stereotypes that foster beliefs about the badness or inferiority of different races and cultures. This should also include awareness of institutional and cultural racism in the world. According to Bennett, the ultimate goal of multicultural teacher education is to develop teachers who work against racism.

In addition to that, there are special pedagogical skills the experts in multicultural or international education need. They must be aware of the various approaches to multicultural education, and how the approaches could be implemented in schools and education. They should be conscious of its basic

Musia poznať rôzne prístupy k multikultúrnej výchove a možnosti ich uplatnenia v školách a vo výchove. Musia si uvedomovať jej základnú hodnotu a poznať ciele, metódy, učebné materiály a učebné osnovy. Mali by si uvedomiť aj to, že multikultúrna výchova nie je technika alebo súbor metód, ale perspektíva alebo filozofia obsiahnutá vo všetkom a ovplyvňujúca všetky aspekty výchovy a života v škole.

Rozvoj sociálneho povedomia, kultúrneho vedomia, medzikultúrnej kompetencie, špeciálnych pedagogických vedomostí a antirasistického konania si vyžaduje kultiváciu intelektu a postojov, ale aj zručnosti a odvahu. Učitelia by sa mali naučiť pretransformovať svoju filozofiu a vedomosti o kultúrnej odlišnosti a podobnosti do učebných plánov určených pre študentov a v širšom kontexte. Multikultúrna škola a multikultúrna spoločnosť potrebujú takých učiteľov, ktorí sú natoľko autonómni a odvážni, že sa dokážu vysporiadať s problémami vždy, keď sa stretnú s neprávosťou a diskrimináciou.

c) Proces rozvoja medzikultúrnej kompetencie

Väčšina prác a výskumov o medzikultúrnej kompetencii sa sústreďovala na identifikovanie kapacít a charakteristík úspešného medzikultúrneho styku a jeho účastníkov. Len veľmi málo alebo žiadna pozornosť bola venovaná procesu učenia – ako dochádza k tomu, že sa ľudia stávajú medzikultúrne kompetentnými. Pochopenie tohto procesu je základom rozvoja efektívnych výchovno-vzdelávacích programov a identifikácie faktorov, ktoré môžu učiacim sa pomáhať pri nadobúdaní medzikultúrnych skúseností. Taylor (1994, 389-415) je jedným z mála ľudí sústreďujúcich sa na aspekt učenia sa. Aplikoval Mezirovovu transformačnú teóriu učenia na ilustráciu procesu rozvíjania medzikultúrnej kompetencie.

Keď sa cudzinec dostane do kontaktu s inou kultúrou, prežíva, podľa Taylora, transformáciu, pod ktorou autor myslí to, že takýto človek sa musí pozerať na svoj svet z iného zorného uhla – perspektívy, ktorá môže byť v konflikte s jeho hodnotami a vierou. Medzikultúrna transformácia znamená „postupnú zmenu vnútorných podmienok jednotlivca, pretože tieto podmienky participujú na rozsiahlych medzikultúrnych aktivitách." Určitý druh kultúrneho šoku je často jadrom zážitku, ktorým daná osoba musí prejsť, aby dosiahla vyšší stupeň kultúrneho povedomia a sebauvedomenia. Tento model učenie/rast obsahuje niekoľko stupňov. Napríklad Kim (1988) vysvetľuje tento proces ako neustály cyklus stres-adaptácia-rast. Kim vo svojej teórii chápe medzikultúrnu kompetenciu ako zakotvenú v adaptačnej kapacite jednotlivca na to, aby jednotlivec mohol zmeniť svoju perspektívu v úsilí prispôsobiť sa požiadavkám odlišnej kultúry.

Taylor zdôrazňuje, že nadobúdanie medzikultúrnej kompetencie si vyžaduje transformáciu perspektívy, ktorá sa zvyčajne prejavuje buď prostredníctvom série kumulatívne transformovaných významových schém alebo ako výsledok akútnej personálnej krízy alebo šoku. Naše významové schémy sú ako

values, and have knowledge of the aims, methods, teaching material, and curricula. They should also realise that multicultural education is not a technique or a set of methods but a perspective or a philosophy that permeates everything and influences all aspects of education and school life.

Developing societal consciousness, cultural awareness, intercultural competence, special pedagogical expertise, and antiracist action requires cultivation of intellect and attitudes, but also skills and courage. Teachers should learn to translate their philosophies and knowledge about cultural diversity and similarity into plans for use with students and in wider contexts. Multicultural school and society need teachers who are autonomous and courageous enough to tackle problems whenever they see injustice and inequality.

c) The process of becoming interculturally competent

Most of the writing and research on intercultural competency has focused on identifying the capacities and characteristics of successful intercultural intercourse and actors. Little if any research has taken the perspective of learning – how it is that people become interculturally competent. Still, understanding the learning process is essential for developing more beneficial educational programmes and for identifying the factors that can aid learners during their intercultural experiences. Taylor (1994, 389-415) is one of the few people concentrating on the learning aspect, and he has applied Mezirov's transformative learning theory to illustrate the process of developing intercultural competence.

When a stranger stays in contact with another culture she/he, according to Taylor, experiences transformation, by which Taylor means that she/he must look at her/his world from a different point of view – a perspective which might be in conflict with her/his values and beliefs. Intercultural transformation means "a gradual change in the internal conditions of individuals as they participate in extensive intercultural activities". Some kind of a culture shock is often the core experience that a person must transcend to achieve a higher state of cultural awareness and self-awareness. Several stages have been separated in this learning/growth model. Kim (1988), for instance, explains the process as a continuous cycle of stress – adaptation – growth. Kim's theory sees intercultural competency as anchored in an individual's adaptive capacity to alter her/his perspective in an effort to adapt to the demands of a different culture.

Taylor emphasises that becoming interculturally competent requires perspective transformation, which usually occurs either through a series of cumulative transformed meaning schemes or as a result of an acute personal crisis or shock. Our meaning schemes are like a "double-edged sword" – they give meaning to our experiences but at the same time limit our perception of reality. These meaning perspectives are often acquired uncritically in the course of our childhood through socialisation, mostly during significant experiences with parents and teachers. These kinds of assumptions constrain us, but the

„dvojsečný meč“ – dávajú zmysel našim zážitkom, ale súčasne limitujú naše vnímanie skutočnosti. Tieto významové perspektívy sa často nadobúdajú nekriticky v priebehu detstva prostredníctvom socializácie, väčšinou počas prežívania nejakého mimoriadneho zážitku s rodičmi alebo učiteľmi. Tieto domnienky a predpoklady nás obmedzujú, ale názory sa môžu v prípade existencie vhodných podmienok meniť i postupne. Stupne, ktoré v tomto procese rozlišuje Mezirov (1991), sú nasledovné:

1. Dezorientujúca dilema
2. Sebaanalýza s pocitmi viny alebo hanby
3. Kritické zhodnotenie epistemických, sociokultúrnych alebo psychických predpokladov
4. Poznanie, že podobný nesúhlas a proces transformácie prežívajú aj iní
5. Skúmanie možností nových rol, vzťahov a činov
6. Plánovanie priebehu činnosti
7. Osvojovanie si vedomostí a zručností pre realizáciu plánov
8. Provizórne skúšanie nových rol
9. Budovanie kompetencie a sebavedomia v nových rolách a vzťahoch
10. Reintegrácia do života na základe podmienok diktovaných novou perspektívou.

Výsledky procesu učenia možno vidieť v kognitívnych a afektívnych zručnostiach a v zručnostiach ovplyvňujúcich správanie. Podľa Taylora, kognitívne výsledky sú viditeľné v schopnosti jednotlivca vidieť veci v inej perspektíve. Afektívny výsledok možno u jednotlivca vidieť v rozvoji jeho estetickej a emocionálnej koorientácie s druhými ľuďmi. Čo sa týka správania, jednotlivec je schopný vykonávať mnohé z požadovaných sociálnych rol v inej kultúre a v inej situácii. Ďalšími z podmienok zmeny sú podľa Taylora, okrem vyššie spomenutých, kritická reflexia a hlavne sebareflexia. Napriek tomu však poukazuje na to, že kritická reflexia samotná nepovedie k transformácii perspektívy bez toho, aby sa uskutočnila v spojení s činnosťou a rečou. Jednotlivec by mohol v iných kultúrach skúmať, experimentovať a prežívať nové roly. Znamená to i hľadanie nových zručností a vedomostí. Okrem toho, cudzinec musí byť v ideálnom prípade v dialógu s druhými kvôli stálemu získavaniu spätnej väzby. Práve prostredníctvom procesu učenia, vrátane kritického myslenia, hľadania nových zručností a vedomostí, činnosti a reči interpretuje cudzinec význam svojich zážitkov a skúseností, ako i rozvíja svoje medzikultúrne komptencie. (Taylor 1994, 399-400).

Hoci Taylorova teória vyznieva v mnohom veľmi zrozumiteľne, vedie i k vzniku niektorých otázok. Autor svoju teóriu zakladá na situáciách, v ktorých učiaci sa zotrvávajú dlhší čas v kontakte s inými kultúrami a zažívajú potrebu zmeniť sa kvôli tomu, aby prežili a vyrovnali sa s kontextom. Pedagogické situácie, napr. v triede, sú odlišné, a preto si vyžadujú špeciálnu pozornosť a odpoveď na otázku, ako sa môže transformácia perspektívy uskutočňovať v takýchto „umelých“ podmienkach. Skúsenosti, dilemy a riešenia musia byť v tomto prípade plánované i monitorované inak.

Taylor uvádza i niektoré špecifické črty vzdelávacej praxe, ktoré by mali

216

perspectives can also be transformed gradually if the conditions stay favourable. The stages Mezirov (1991) distinguishes in this process are the following:

1. A disorienting dilemma.
2. Self-examination with feelings of guilt or shame.
3. A critical assessment of epistemic, sociocultural, or psychic assumptions.
4. Recognition that one's discontent and process of transformation are shared and that others have negotiated a similar change.
5. Exploration of options for new roles, relationships, and actions.
6. Planning of a course of action.
7. Acquisition of knowledge and skills for implementing one's plans.
8. Provisional trying of new roles.
9. Building of competence and self-confidence in new roles and relationships.
10. A reintegration into one's life on the basis of conditions dictated by one's new perspective.

The outcomes of the learning process can be seen in cognitive, affective, and behavioural skills. According to Taylor, cognitive outcomes are seen as an increase in a person's capacity for perspective-taking. The affective outcome is seen in a person's development of aesthetic and emotional co-orientation with the others. And, behaviourally the person is able to perform many of the required social roles in another culture or situation. As prerequisites for change Taylor names, in addition to what was mentioned earlier, critical reflection, and particularly self-reflection. However, he points out that critical reflection alone will not lead to a perspective transformation, but it needs to take place in conjunction with action and discourse. One should explore, experiment, and experience new roles in the other culture. It also means seeking out new skills and knowledge. Furthermore, the stranger ideally needs to be in dialogue with others, to get constant feedback. It is through a learning process inclusive of critical thinking, seeking out new skills and knowledge, action, and discourse that the stranger interprets the meaning of her/his experiences and develops intercultural competencies. (Taylor 1994, 399-400.)

Although Taylor's theory in many ways sounds very comprehensive, there are certain questions one may raise. He bases his theory on situations where learners stay a longer time in contact with other cultures and experience the need to change in order to survive and cope with the context. Pedagogical situations e.g. in the classroom are different and that is why they need special considerations as to how perspective transformation can take place in such "artificial" circumstances. Experiences, dilemmas, and solutions have to be specifically planned and monitored.

Taylor also suggests some features of educational practice that would foster transformative learning in the classroom. They include:

a) recognising that learning to be interculturally competent is a process, involving a series of interconnected events, a variety of approaches

posilniť transformačné učenie sa v triede. Zahrnujú (a) uvedomenie si toho, že aby bolo učenie medzikultúrne kompetentné musí byť procesom zahrnujúcim v určitom čase sériu navzájom prepojených udalostí, rôzne prístupy a skúsenosti – a preto by mala byť výchova zrozumiteľná, rôznorodá a dlhodobá, (b) vytvorenie stimulujúceho a bezpečného prostredia výchovy, c) stimulovanie vychovávateľa k tomu, aby bol kriticky reflexívny, (d) zdôrazňovanie používania experimentálnych a participačných vyučovacích metód. (Taylor 1994, 406).

Prvok, ktorý Taylor neberie v medzikultúrnom procese učenia sa do úvahy, je úloha učiteľa/mentora/tútora. Je to jeden z problémov, s ktorými sme sa sami často stretli pri práci s medzinárodnou skupinou. Ďalšou otázkou, ktorou sa autor nezaoberá, je otázka, čo sa deje, ak sú hodnoty v dvoch kultúrach alebo medzi dvoma ľuďmi, či skupinami ľudí úplne odlišné. Nevenuje sa ani etickým problémom, ktoré nemožno v navzájom závislom, na konflikty citlivom svete obísť. Okrem medzikultúrnych kompetencií, multikultúrna výchova by mala podporovať hľadanie spoločných etických princípov. Aspekty rozvoja a sen o rovnosti, spravodlivosti a lepšom svete sú základnými prvkami v pedagogickej činnosti. (Boulding 1988, Gerle 1995, Räsänen 1996).

d) Záverečné poznámky

Medzinárodná a multikultúrna výchova sa dostala do pozornosti a dopyt po nej vo svete rýchlej komunikácie a rastúcej vzájomnej závislosti je zjavný. Avšak tieto zretele sa stali súčasťou programu prípravy učiteľov len nedávno, i keď odporúčania týkajúce sa multikultúrnej výchovy, napr. od Spojených národov, existujú už od roku 1970.

Pri plánovaní medzinárodnej/multikultúrnej prípravy učiteľov by sa záujem mal v prvom rade sústrediť na objasnenie jej významu a základných pojmov kvôli analýze potrieb a cieľov. Cieľom medzinárodného 5-ročného programu v Oulu je dosiahnuť kontinuitu procesu rozvoja multikultúrnej kompetencie učiteľov. Toto si vyžaduje nielen perspektívnu zmenu, kritickú úvahu, kontakty a komunikovanie s inými kultúrami, ale aj rešpekt, empatiu a záujem o iných ľudí a budúcnosť sveta. Multikultúrna príprava učiteľov nie je len oboznamovanie sa s inými kultúrami, ale i spoznávanie seba samých, učenie sa, ako žiť s inými kultúrami, ako sa navzájom chápať, ako spoločne riešiť problémy a v neposlednom rade ako tomuto všetkému naučiť ďalšiu generáciu.

and experiences over time – that is why educating should be comprehensive, diverse, and long term;

b) creating supportive and safe learning environments;
c) encouraging the trainee to be critically reflective;
d) emphasising the experiential and participatory instructional methods. (Taylor 1994, 406.)

The issue Taylor does not consider is the role of the teacher/mentor/tutor in the intercultural learning process. That is one of the questions I have myself often faced when working with the international teacher education group. Another question he does not deal with is what happens if the values are vitally different in the two cultures or between two people or groups of people. The ethical problematic seem to be lacking in his discourse, and still in the interdependent, conflict-sensitive world they cannot be neglected. In addition to intercultural competencies, multicultural education should promote a search for common ethical principles. The aspects of development and the dream of equality, justice, and a better world are essential elements in pedagogical action. (Boulding 1988, Gerle 1995, Räsänen 1996.)

d) Concluding remarks

International and multicultural education has gained a lot of attention, and the demand for them is obvious in the world of rapid communication and increased interdependence. It is only lately, however, that these considerations have become part of teacher education programmes, although there have been recommendations, e.g. by the United Nations, for multicultural education in teacher training since the 1970's.

When planning international/multicultural teacher education the first concern should be to clarify the basic meanings, to analyse both the needs and the ends. In Oulu the basic aim of the international 5-year programme is to lead to a continuous process of developing teachers' multicultural competencies. This requires not only perspective change, critical reflection, contacts and communication with other cultures, but also respect, empathy, and caring for other people and the world's future. Multicultural teacher education is not just learning about other cultures but also about oneself, about how to live together with other cultures, to understand each other, and to solve problems together, and, finally, how to teach all that to the next generation.

Prílohy

Supplements

Príloha č. 1:
Charakteristika vybraných alternatívnych kultúr

V tejto prílohe prinášame stručné charakteristiky viacerých alternatívnych kultúr, ktoré sa objavili v Európe a USA v posledných niekoľkých desiatkach rokov. Vznikalo a vzniká ich veľmi veľa, preto sme pochopiteľne boli nútení urobiť prísny výber. Vybrali sme také, ktoré závažnejším spôsobom ovplyvnili vývoj euro-atlantického kultúrneho okruhu, prípadne v obmedzenom čase a priestore vystúpili ako výraznejšie skupiny. Vybrali sme aj také, ktoré sú dnes ešte aktuálne, hoci možno dlhodobo nezanechajú hlbšiu stopu. Výber je pochopiteľne ovplyvnený kultúrnym, historickým a geografickým pozadím autorov – a ako taký určite má svoje obmedzenia. Napriek tejto nevýhode sme nasledovné charakteristiky do knižky začlenili. Považujeme totiž literatúru o kultúre a o multikultúrnej výchove za úplnú až vtedy, ak nielen teoreticky hovorí o nutnosti chápať súčasný multikultúrny svet, ale aj aktívne prispieva k takému chápaniu.

Materiál pre nasledovné charakteristiky sme získavali z množstva článkov v rôznych časopisoch, fanzínoch a letákoch týchto skupín, z ich vyhlásení a manifestov, z masmédií, z Internetu, z odbornej sociologickej, kultúrno-antropologickej a historickej literatúry, ako aj z osobných kontaktov a osobnej empírie. K textu sme získali cenné pripomienky aj od ďalších príslušníkov niektorých alternatívnych kultúr. Pretože problematika alternatívnych kultúr je minimálne spracovaná, museli sme na hľadanie jednotlivých faktov využiť väčšie množstvo podkladov. Nebudeme ich tu preto všetky uvádzať, text by bol neprehľadný. Hlavné písomné pramene však čitateľ nájde v zozname literatúry na záver tejto knižky.

Nasledujúce charakteristiky teda neobsahujú len autorské originálne myšlienky, ale sú aj kompiláciou z rôznych zdrojov. Bez takejto kompilácie by však podobný prehľad vznikol veľmi ťažko. Zvolili sme však tento prístup preto, lebo na Slovensku podobný trochu systematickejší prehľad neexistuje.

Jednotlivé kultúry uvádzame v abecednom poradí podľa názvov v základnom tvare (väčšinou je to jednotné číslo, niekedy tvorilo množné číslo základný tvar). Kde to bolo možné, t.j. kde sme získali údaje, členili sme charakteristiky podľa nasledovnej schémy:

názov – jeho vznik a význam

sociálne pozadie, t.j. z akých sociálnych vrstiev prichádzajú príslušníci konkrétnej kultúry

ideológia, čiže aké zámery sledujú, aký si budujú sebaobraz, ako vyjadrujú svoju koncepciu

222

Supplement No. 1:
Main characteristics of the selected alternative cultures

In this supplement we present the brief characteristics of more alternative cultures that appeared in Europe and USA in the last decades. Because of a great number of them we had to do a strict selection. We have selected those ones which significantly influenced the development of the Euro-Atlantic cultural circle or in a limited time and space came out as more marked groups. We have chosen also such groups which are still up-to-date though in a long-term course they will not leave a deeper trace. Of course, this selection is influenced by the cultural, historical and geographical background of the authors – and as such it has certain limitations. In spite of this disadvantage we have included these characteristics in this book. It is because we consider the literature on multicultural education as complete only when it deals with a necessity to understand the present multicultural world not only theoretically, but it also actively contributes to such understanding.

The material for the following characteristics comes from a number of articles from various magazines, fanzines and leaflets of these groups, from their proclamations and manifestos, from the Internet, from the professional sociological, cultural-anthropological and historical literature, but also from our personal contacts and personal empiricism. Besides, we gained the valuable comments to the text also from other representatives of some alternative cultures. As the problem of alternative cultures is only minimally elaborated we had in our seeking of individual facts to use a greater number of background materials. We will not present here all of them, the text would not be clearly arranged. A reader can find the main written sources in a list of literature at the end of the book.

The following characteristics thus do not contain only the authors' original ideas, but they are also the compilation from various sources. Without such compilation it would not be possible to arrange such overview. We have chosen this approach because in Slovakia such more systematic overview does not exist.

Individual cultures are presented in an alphabetical order according to the title in a basic form (it is mostly a singular, sometimes the basic form was formed by a plural). Where it was possible, i.e. where we found the data, we classified the characteristics according to the following scheme:

title – its origin and a meaning,

social background, i.e. from which social strata the representatives of a particular culture come from,

vyjadrovacie prostriedky – ako navonok prejavujú príslušnosť k skupine, prípadne ako dávajú najavo svoje ciele, aké hlavné symboly používajú
móda, ktorá je pre nich charakteristická
časový horizont ich existencie
geografické rozdelenie alternatívnej kultúry
životný štýl – jeho základné charakteristiky
osobnosti – niekoľko výrazných osobností a skupín patriacich ku kultúre

Pochopiteľne, jednotlivé kultúry nemožno ich striktne oddeľovať, prelínajú sa, zoskupujú a odčleňujú, jednotlivé osobnosti prechádzajú z kultúry do kultúry. Mení sa aj sebareflexia jednotlivých kultúr. Nasledovné členenie preto treba chápať ako pomocné. Zvolili sme ho hlavne preto, aby vôbec bolo možné jednotlivé alternatívne kultúry opísať.

ANIMAL LIBERATION FRONT

NÁZOV

Znamená Front pre oslobodenie zvierat. Často sa uvádza len v skratke ALF.

IDEOLÓGIA

Sú to radikálne ekologické skupiny. Bojujú proti dnešnej technokratickej a technologickej civilizácii všetkými prostriedkami, preto sú často označovaní za eko-teroristov. Ich cieľom je najmä oslobodzovanie zvierat zo zajatia a poškodzovanie inštitúcií, ktoré zneužívajú zvieratá (kožušnícke farmy, kozmetické firmy, pokusné laboratóriá a pod.). Majú veľmi blízko k autonómnej scéne, nie raz sa označujú aj za jej súčasť.

VYJADROVACIE PROSTRIEDKY

Metódy boja sú veľmi rôznorodé, najčastejšie je to tzv. priama akcia proti zneužívaniu zvierat. Obvykle ide o ničenie a poškodzovanie majetku rôznych firiem, ničenie vecí, ktoré poškodzujú prírodu alebo ktoré pomáhajú pri zneužívaní zvierat.

ČASOVÝ HORIZONT

Rozvinuli sa od začiatku deväťdesiatych rokov.

GEOGRAFICKÉ ROZDELENIE

Vznikli v Anglicku, kde jestvuje jediná registrovaná skupina, postupne sa hnutie rozšírilo do celého sveta.

ŽIVOTNÝ ŠTÝL

Príslušníci tejto kultúry sú rozdelení do maximálne päť-členných skupín, ktoré sa navzájom takmer nepoznajú, aby sa minimalizovala možnosť prezradenia. Pracujú prakticky v ilegalite.

ideology, i.e. what intentions they follow, what self-picture do they build up, how they express their conception,
means of expression – how they outwardly present their belonging to a certain group, or, how they manifest their goals, which symbols they use,
fashion that is characteristic for them,
time horizon of their existence,
geographical division of an alternative culture,
lifestyle – its basic characteristics,
personalities – several significant personalities and groups belonging to the culture.

Understandably, the individual cultures cannot be strictly separated, they overlap, form groups and separate, individual personalities cross from one culture to another. In the same way changes also the self-reflection of individual cultures. The following classification must therefore be understood as an auxiliary.

ANIMAL LIBERATION FRONT

TITLE

It means the Front for liberation of animals. It is often presented in its abbreviated form as ALF.

IDEOLOGY

It concerns the radical ecological groups. They fight by all means against the present technocratic and technological civilisation and therefore they are often titled as the eco-terrorists. Their aim is first of all the release of animals from captivity and the destruction of the properties that misuse animals (fur farms, cosmetic firms, experimental laboratories etc.). They are very close to the autonomous scene, they many times consider themselves as its part.

MEANS OF EXPRESSION

The methods of their fight are various, most often it is a so called direct action against the misuse of animals. It usually concerns the destruction and damaging of the property of various firms, the destruction of things that damage the nature or help the misuse of animals.

TIME HORIZON

They have developed from the beginning of the 1990s.

GEOGRAPHICAL DIVISION

They had originated in England where the only registered group existed, the movement gradually spread all over the world.

LIFESTYLE

The representatives of this group are divided into the maximally five-member groups which nearly do not know each other in order to minimise a possibility of divulgence. They practically work in illegality.

ANARCHIZMUS (AUTONÓMNA SCÉNA)

NÁZOV

Pojem anarchizmus pochádza z gréčtiny a znamená „bez vlády". Spočiatku mal hanlivý podtext, avšak od pôsobenia P. J. Proudhona v 19. storočí dostal pozitívny význam. Od prvej polovice osemdesiatych rokov 20. storočia časť tohto hnutia prestala používať označenie anarchisti a označujú sa za autonomistov. Pre veľkú časť hnutia sa používal pojem anarchopunk (hlavne pre príslušníkov autonómnej scény) a pre ďalšiu časť označenie sociálni anarchisti.

SOCIÁLNE POZADIE

Pri svojom vzniku v prvej polovici 19. storočia anarchizmus reprezentovali najmä nižšie stredné vrstvy v priemyselne sa rozvíjajúcich krajinách Európy. Neskôr, od druhej polovice 19. storočia a v prvej polovici 20. storočia, sa k nim pridávali chudobné mestské vrstvy, pauperizovaný proletariát, časť intelektuálov a umelci. Od šesťdesiatych rokov 20. storočia sa zoskupujú hlavne z radov študentov, mestskej mládeže a alternatívnej umeleckej scény.

IDEOLÓGIA

Anarchizmus vznikol ako politická ideológia, neskôr sa z neho stalo masové sociálne hnutie, dnes vo forme autonómnej scény sa stal životným štýlom. Anarchisti sa snažia sa o oslobodenie človeka z moci inštitúcií a formálnych organizácií spoločnosti. Zvlášť sa zameriavajú na veľké centralizované a celoštátne inštitúcie. Ideálom je slobodné indivíduum, snažia sa prekonať odcudzenie človeka samému sebe vo veľkých formálnych inštitúciách. Nepopierajú prirodzenú autoritu, obracajú sa proti jej formalizovanej podobe v inštitúciách, ktoré môžu slúžiť na zneužitie autority. Preto sa výrazne obracajú aj proti technokracii súčasnej civilizácie. Snažia sa budovať neformálne inštitúcie, ktoré prirodzene vyrastajú z potrieb ľudí. Hnutie sa uvedomuje ako principiálne apolitické hnutie, to znamená, že odmietajú tradičné formy politického boja – voľby, politické strany a pod. Využíva hlavne mimopolitické formy boja – squaty, manifesty, časopisy, propagandistické kampane, finančné zbierky a pod. Napriek tomu má hnutie výrazný politický rozmer, pretože za hlavného nepriateľa slobody jednotlivca považuje štát ako vrcholne centralizovanú a organizovanú inštitúciu. Sympatizujú s menšinovými a diskriminovanými vrstvami obyvateľstva. Anarchizmus (autonómna scéna) dnes veľmi úzko spolupracuje s feministickými, homosexuálnymi a ekologickými skupinami.

V posledných desaťročiach anarchisti transformovali svoj charakter z politicko-sociálneho hnutia na kultúrno-sociálne hnutie, ktoré má blízko k ekologickým, feministickým a pacifistickým aktivitám. Z toho dôvodu sa časť anarchistov pretransformovala na autonómnu scénu, ktorá kladie dôraz na vnútornú autonómiu jednotlivca, na kultúrno-spoločenské aktivity (happening, performance) a na boj so spoločensky nebezpečnými skupinami (napr. nazi-skins). Rezignujú na svetovú revolúciu a premenu spoločnosti. Miesto toho sa snažia vytvoriť dočasné autonómne zóny, v ktorých jednotlivci a skupina realizujú

ANARCHISM (AUTONOMOUS SCENE)

TITLE

A term anarchism comes from the Greek and it means "without the government". At the beginning it had an abusive tinge but since the time of the activities of P. J. Proudhon in the 19th century it has a positive meaning. From the first half of the 1980s of the 20th century a part of this movement has stopped to use a term anarchists and they consider themselves as the autonomists. For a great part of this movement a term anarchopunk was used (mainly for the representatives of an autonomous scene) and the rest were the anarchists.

SOCIAL BACKGROUND

In its origin in the first half of the 19th century anarchism was represented first of all by the lower middle classes in the industrially developing countries of Europe. Later, from the second half of the 19th century and the first half of the 20th century the poor city groups, pauperised proletariat, a part of intellectuals and artists joined them. Since the 1960s of the 20th century they are formed mainly from students, urban youth and an alternative artistic scene.

IDEOLOGY

Anarchism was developed as a political ideology, later it was a mass social movement, today it is a lifestyle in a form of the autonomous scene. The anarchists strives for the liberation of an individual from the power of institutions and formal organisations of the society. Their attention is aimed especially at the big centralised and a nation-wide institutions. The ideal is a free individual, they try to overcome the alienation of a person from him/herself in the huge formal institutions which can serve the misuse of the authority. Therefore they markedly turn also against the technocracy of the present civilisation. They try to build up the informal institutions that naturally grow from the needs of people. The movement considers itself as a principally apolitical movement, it means that they refuse the traditional forms of a political struggle – elections, political parties, etc. It uses first of all non-political forms of the struggle – squats, manifestos, magazines, propagandistic campaigns, financial collections etc. In spite of this the movement has a marked political dimension because it considers the state as a top centralised and organised institution to be the main enemy of the freedom of an individual. Its representatives sympathise with a minority and discriminated groups of inhabitants. The anarchism (autonomous scene) co-operates at present very closely with the feminist, homosexual and ecological groups.

In the last decades the anarchists transformed their character from the political-social movement to the cultural-social movement that is close to the ecological, feminist and pacifist activities. From this reason a part of anarchists has re-transformed their character to the autonomous scene which lays stress on the inner autonomy of an individual, on the cultural-social activities (happening, performance) and on the struggle against socially dangerous

svoj sen o slobodnej spoločnosti. Zároveň majú priamy vzťah k alternatívnym kultúram typu punku, hard-core, „move," k všetkým formám využívania squatov.

Ide o vnútorne nejednotné hnutie, čoho dôkazom sú aj rôzne formy verejnej prezentácie, od zakladania komún a squatov, cez demonštrácie, happeningy a koncerty až po ultraľavicový anarcho-terorizmus (Rote Armee Fraktion, RAF v Nemecku, ktorá má na svedomí množstvo vážnych teroristických útokov najmä na prelome sedemdesiatych a osemdesiatych rokov; oficiálne ukončila svoju činnosť v r. 1998). Tzv. zelený anarchizmus hlása zničenie moderných technológií aj násilnými prostriedkami a návrat k prírode (ekoterorizmus). Anarchistická rebélia, senzitivita a imaginácia sú neoddeliteľnou súčasťou väčšiny alternatívnych kultúr.

VYJADROVACIE PROSTRIEDKY

Hlavnými symbolmi sú čierna alebo čierno-červená zástava ako aj veľké písmeno A v kruhu. Používajú aj zaťatú päsť, čierny kríž a niekedy čiernu alebo čierno-červenú hviezdu. Symbolom squatterov je blesk v kruhu. Vydávajú veľa časopisov, organizujú samostatné oslavy 1.mája, protifašistické demonštrácie, rôzne kultúrno-sociálne a ekologické projekty.

MÓDA

Nejestvuje skutočná móda anarchistov, nepovažujú ju za dôležitú. Častejšie sa však vyskytuje čierny odev, ťažké vojenské topánky, vojenské nohavice s veľkými vreckami, letecká bunda (bomber) a pri niektorých verejných akciách si dávajú cez tvár čiernu šatku. Anarchistov možno rozoznať predovšetkým podľa anarchistických symbolov. Najtypickejším oblečením je mikina. Časté je tetovanie a piercing. Radi nosia okované remene, remienky a náramky, ako aj nášivky na rôznych častiach odevu.

ČASOVÝ HORIZONT

Hnutie existuje od prvej polovice 19. storočia podnes. V tridsiatych rokoch 20. storočia boli dočasne úspešní pri získaní politickej moci v Katalánsku. Po druhej svetovej vojne ustupujú do úzadia. Znova prichádzajú na scénu koncom šesťdesiatych rokov. Od osemdesiatych rokov sa navzájom infiltrujú s punkom. Koncom osemdesiatych rokov vzniká tzv. zelený anarchizmus. Od začiatku deväťdesiatych rokov sa aktivita opäť rozvíja, od r. 1995 sa hnutie prakticky štiepi na anarchistov a autonómnu scénu, ktorá preberá hlavnú iniciatívu. Niekedy sa uvažuje o tom, že tým anarchizmus zanikol a zostala len autonómna scéna.

GEOGRAFICKÉ ROZDELENIE

Spočiatku sa rodilo v priemyselných krajinách Európy (Anglicko, Francúzsko, Nemecko), neskôr sa šírilo do Ruska, USA a najmä do románskych krajín (Taliansko, Španielsko, Mexiko, južná a stredná Amerika). Dnes je rozšírené po celom svete, najsilnejšie skupiny sú v západnej a južnej Európe (najaktívnejší sú v Nemecku).

228

groups (e.g. nazi-skins). They resign to the world revolution and to the change of society. In spite of it they strives to create the temporary autonomous zones in which the individuals and groups can realise their dream about the free society. At the same time they have a direct relation to the alternative cultures as it is the punk, hard-core, "move" and to all forms of using the squats.

It is the innerly disunited movement, the evidence of what are also various forms of its public presentation, from the foundations of communes and squats, through the demonstrations, happenings and concerts, to the ultraleft anarchoterorism (Rote Armee Fraktion, RAF in Germany which had on its conscience a great number of serious terrorist attacks mainly at the turn of the 1970s and the 1980s; it stopped its activity in 1998). The so called green anarchism proclaims the destruction of the modern technologies even by violent means and coming back to nature (ecoterrorism). The anarchist rebellion, sensitivity and imagination firm an inseparable part of the majority of alternatives cultures.

MEANS OF EXPRESSION

The main symbols are a black or a black and red flag as well as a capital A in a circle. They use also a clenched fist, black cross and sometimes a black or a black and red star. A symbol of squatters is a lightning in a circle. They publish many magazines, organise independent commemorations of the 1st May, anti-fascist demonstrations, various cultural-social and ecological projects.

FASHION

There does not exist an unequivocal fashion of anarchists, they do not consider it important. However, there more often occur black dress, heavy military shoes, military trousers with big pockets, air jacket (bombers) and during some public actions they have their faces covered by a black scarf. The most typical dress is a pullover or a T-shirt with a hood. They are often tattooed and wear piercing. They like to wear metal-sheathed straps and bracelets and textile labels sewed on the different parts of their dress.

TIME HORIZON

The movement has been existing since the first half of the 19th century till today. In the 1930s of the 20th century they were temporarily successful in getting the political power in Catalania. After the world war II they receded to the background. They again appear on the scene at the end of the 1960s. Since the 1980s they mutually infiltrate with the punks. At the end of the 1980s there arises the so called green anarchism. From the beginning of the 1990s their activity develops again, since 1995 the movement is practically split into the anarchists and the autonomous scene which takes over the main initiative. Sometimes it is thought that by this act the anarchism disappeared and there exists only the autonomous scene.

ŽIVOTNÝ ŠTÝL

Vytvárajú menšie skupiny, ktoré medzi sebou komunikujú časopismi, letákmi, Internetom a stretávajú sa na demonštráciách a happeningoch. Sú medzi sebou výrazne solidárni. Veľká časť autonomistov sa zúčastňuje na zakladaní squatov: je to proces obsadzovania neobývaných domov v mestách, v ktorých si budujú komúny (squatting prekvital v osemdesiatych a deväťdesiatych rokoch). Komúny nemajú pevnú organizáciu a kolektívne sa starajú o zabezpečenie svojej existencie. Sami si organizujú veľa kultúrnych akcií s minimálnymi finančnými nárokmi a so vzájomnou podporou skupín. Zakladajú ekologické skupiny (napríklad anarchisti pôvodne založili Slobodu zvierat): Väčšina z nich sú vegetariáni.

V minulosti vznikli ucelené teórie anarchizmu (Proudhon, Bakunin, Kropotkin), ktoré sa však výraznejšie nepresadili, a preto je dnes hnutie otvorené novým myšlienkam a zo zásady sa nesnaží o uzavretý myšlienkový systém. Čas od času sa zapájajú do politickej aktivity, najmä v boji proti fašizmu, mocenským a ekonomickým štruktúram (G7, Svetová banka, MMF a pod.). Niekedy ich aktivity prerastajú do terorizmu. Ich politická aktivita si súčasne kladie za cieľ vlastnú obranu, alebo obranu a podporu svojich sympatizantov. Utváranie autonómnej scény je priamo spojené s rozvojom punku, najmä v jeho aktívnej podobe (hard-core), preto pri verejných vystúpeniach spolupracujú s punkom. Sú prenasledovaní všetkými autoritatívnymi režimami, lebo zásadným spôsobom spochybňujú existenciu formálnej autority. Vytvorili si organizáciu Anarchist Black Cross, ktorá sa stará o prenasledovaných anarchistov.

Jedna z odnoží anarchizmu – anarchosyndikalizmus – predstavovala hospodársko-politické odborové hnutie robotníkov, ktoré sa prezentovalo ultraľavicovým slovníkom a malo svoju historickú hodnotu (napr. španielska občianska vojna). Podporovalo aj štrajky a sabotáže. Dnes je už takmer bezvýznamné.

OSOBNOSTI

J. Proudhon, M. Stirner, M. A. Bakunin, E. Malatesta, P. A. Kropotkin, J. E. Reclus, D. R. Nieuwenhuis, S. Nacht, H. D. Thoreau, P. Estéve, M. Bookchin

BEATNICI (BEAT GENERATION)

NÁZOV

Jestvujú rôzne interpretácie názvu. Ide však o kombináciu možných významov slova „beat" – zbití, zanedbaní, chudobní, blažení, rytmus jazzu.

SOCIÁLNE POZADIE

Spočiatku to bolo umelecké hnutie okolo A. Ginsberga a J. Kerouaca. Neskôr pritiahlo širšie vrstvy intelektuálov a chudobnejších robotníkov, prípadne sezónnych robotníkov. Vek spravidla medzi 20 a 30 rokov. Mnohí pochádzali z bohatších vrstiev a sami si zvolili cestu sezónnych robotníkov.

GEOGRAPHICAL DIVISION

At the beginning the movement was formed in industrial countries of Europe (England, French, Germany), later it was spread to Russia, USA and first of all into Romance countries (Italy, Spain, Mexico, Southern and Central America). Today it is widespread all over the world, the strongest groups are in the Western and Southern Europe (the most active groups are in Germany).

LIFESTYLE

They create the lesser groups communicating through the magazines, leaflets, Internet and meet in demonstrations and happenings. Among themselves they markedly show their mutual solidarity. A great part of the autonomists take part in the foundations of the squatters: it is a process of the occupation of deserted houses in towns in which they build communes (squatting flourished in the 1980s and 1990s).

The communes have not a firm organisation and they ensure their existence collectively. They organise many cultural events with the minimal financial costs and with a mutual support of the groups. They found ecological groups (e.g. the anarchists originally founded the Freedom of Animals). The majority of them are vegetarians.

In the past the whole theories of anarchism were developed (Proudhon, Bakunin, Kropotkin), but they did not put across more markedly and therefore the movement is today open to the new ideas and it does not strive for a closed system of ideas. The movement's representatives are from time to time involved in political activities, mainly in fight against fascism, power and economic structures (G7, World bank, IMF etc.). Sometimes their activities change into terrorism. At the same time their political activity is aimed at the creation of its own defence or the defence and support of its symphatizers. The creation of the autonomous scene is directly connected with the development of punk mainly in its active form (hard-core) and therefore in their public performances they co-operate with punk. They are persecuted by all authoritative regimes because they principally doubt the existence of a formal authority. They have created the organisation Anarchist Black Cross which takes care of the persecuted anarchists.

One of the branches of the anarchism – anarchosyndikalism – represented an economic-political trade union movement of workers characterised by ultraleft vocabulary and having its own historical value (e.g. Spanish civil war). It supported also strikes and sabotages. Today it is nearly unimportant.

PERSONALITIES

J. Proudhon, M. Stirner, M. A. Bakunin, E. Malatesta, P. A. Kropotkin, J. E. Reclus, D. R. Nieuwenhuis, S. Nacht, H. D. Thoreau, P. Estéve, M. Bookchin.

IDEOLÓGIA

Východiskom je sarkastický a cynický postoj, ktorý je ostrou reakciou na konzervatívnu a technokratickú americkú spoločnosť štyridsiatych a päťdesiatych rokov. Nesie so sebou síce romantický odtieň, ale so silným pesimistickým nádychom. Kultúra je blízka ideológii akejkoľvek umeleckej bohémy, opovrhuje „konzumným" spôsobom života stredných tried, v mene duchovnosti sa obracia proti materializmu v každodennom živote, odsudzuje odcudzenie človeka človeku. Zameriava sa však aj na prílišný intelektualizmus vzdelaných vrstiev v mene prostých, autentických pocitov, v mene prostej múdrosti. Časté sú protesty proti militarizmu v akejkoľvek podobe a proti technologickej civilizácii. Do svojho svetonázoru voľne včleňujú prvky budhizmu a zen-budhizmu.

VYJADROVACIE PROSTRIEDKY

Umelecká tvorba, najmä literárna. Za typické vyjadrenie ducha tejto kultúry sa považuje román J. Kerouaca Na ceste (On the Road) a báseň A. Ginsberga Vytie (Howl). Boli fascinovaní jazzom.

MÓDA

Prijateľná je akákoľvek nekonvenčnosť, oblečenie často súviselo s praktickými potrebami nutnými pre nekonformný spôsob života (cestovanie, manuálna práca). Zanedbaný zovňajšok bol vonkajším vyjadrením svetonázoru. Často nosili fúzy, farebné košele a džínsy.

ČASOVÝ HORIZONT

Ich predchodcami boli americkí hipsteri. Beatnici vznikali súčasne aj ako umelecký štýl, aj ako alternatívna kultúra, postupne sa rozvinula na skutočnú alternatívnu kultúru. Naplno sa Beat Generation rozvinula v rokoch 1950-1965. Ich nepriamymi nasledovníkmi sú hippies.

GEOGRAFICKÉ ROZDELENIE

Počiatky nájdeme v San Franciscu, skoro sa rozšírila do celých USA, neskôr vznikali menšie skupiny vo Veľkej Británii. S veľkým časovým posunom sa mnohé prvky tejto alternatívnej kultúry prenášali aj do strednej Európy.

ŽIVOTNÝ ŠTÝL

Je blízky životu umeleckej bohémy kdekoľvek na svete. Žijú bez stáleho zamestnaní a bydliska, ignorujú stále zdroje príjmov. Sú výrazne individualistickí v sebaexpresii, avšak výrazne spoločenskí v medziľudskej komunikácii. Cieľavedome si budujú nekonvenčnosť, ktorej normálnou súčasťou je umelecká tvorba. Časté je užívanie drog (v niektorých prípadoch cieľavedomé experimentovanie s drogami) a veľa alkoholu. Snaha o autentickosť často vedie k bláznivým výstrelkom vo všetkých oblastiach života. Výrazne ich podporovalo Ferlinghettiho kníhkupectvo City Light Books v San Franciscu.

OSOBNOSTI

A. Ginsberg, G. Snyder, J. Kerouac, G. Corso, W. Burroughs, D. Moriarty, N. Cassady, A. Watts, D. T. Suzuki, W. C. Williams, s pôvodnou Beat Generation v USA úzko spolupracoval L. Ferlinghetti.

BEAT GENERATION (BEATNIKS)

TITLE

There exist various interpretations of the title. It is a combination of the possible meanings of a word "beat" – beaten, downtrodden, poor, uncared-for, blissful, rhythm of jazz.

SOCIAL BACKGROUND

At the beginning it was an art movement around A. Ginsberg and J. Kerouac. Later it attracted wider groups of intellectuals and poor workers, or casual labourers. Their age was usually between 20 and 30. Many of them came from the richer social classes and they voluntarily became the casual labourers.

IDEOLOGY

The starting point is a sarcastic and cynical attitude that is a sharp reaction to the conservative and technocratic American society of the 1940s and the 1950s. Although it bears with it a romantic shade, it has a strong pessimistic tinge. The culture is close to the ideology of any artistic Bohemia, it despises a "consumption" way of life of the middle classes, it turns against materialism in everyday life in the name of spirituality, it condemns the alienation of a man to a man. It is aimed, however, also at the excessive intellectualism of educated strata in the name of simple, authentic feelings, in the name of wisdom. Frequent are the protests against militarism of all forms and against the technological civilisation. In their world-view they incorporate the elements of Buddhism and Zen-Buddhism.

MEANS OF EXPRESSION

Artistic work, especially literary. As a typical expression of the spirit of this culture is considered a novel by J. Kerouac "On the Road" and a poem by A. Ginsberg "Howl". They were fascinated by jazz.

FASHION

Acceptable is any unconventional cloth, clothing was often connected with practical needs necessary for a non-conformist way of life (travelling, manual work). The uncared-for look was an outward expression of the world-view. They often wore moustache, coloured shirts and jeans.

TIME HORIZON

Their predecessors were the American hipsters. The beatniks simultaneously arose also as an art style and an alternative culture, later it had gradually developed to the real alternative culture. The Beat Generation fully developed in the years 1950-1965. Their indirect followers are hippies.

GEOGRAPHICAL DIVISION

We can find the beginnings in San Francisco and it was soon spread all over USA, later the lesser groups were created in Great Britain. With a big time shift many elements of this alternative culture got also in the Central Europe.

BODY BUILDING

NÁZOV

„Body building“ je súhrnný názov pre veľmi rôznorodé aktivity zamerané na pestovanie tela a relaxáciu, na vynikajúce športové výkony, ktoré však neprebiehajú na profesionálnej báze. Niekedy sa týmto aktivitám hovorí „extrémny športový štýl.“ Takto sa však neoznačuje bežná amatérska športová aktivita určená na relaxáciu.

SOCIÁLNE POZADIE

Všetky sociálne vrstvy. Prevažujú príslušníci tých vrstiev, ktoré sú schopné vložiť niekedy značné finančné prostriedky do fyzickej aktivity.

IDEOLÓGIA

Radosť z pohybu, často na hranici ohrozenia života. Šport, pohyb chápu ako normálnu súčasť života. Riziko a nebezpečenstvo je niekedy neoddeliteľnou súčasťou fyzickej aktivity.

MÓDA

Nedá sa hovoriť o móde, ide o príslušníkov rôznych kultúr a sociálnych vrstiev, ktorí sa obliekajú podľa svojich referenčných skupín. Pre športové účely je jednoznačne určené praktické športové oblečenie, najčastejšie z elastických materiálov, a špičkový výstroj.

ČASOVÝ HORIZONT

Rôzne prejavy body building sa ako aktivita voľného času objavujú v osemdesiatych rokoch, naplno sa rozvíjajú v deväťdesiatych rokoch.

GEOGRAFICKÉ ROZDELENIE

USA, Európa, Austrália.

ŽIVOTNÝ ŠTÝL

Je to veľká škála aktivít, ktoré sa rozvíjajú na amatérskej báze:

- bungee-jumping
- rýchlostné lyžovanie alebo lyžovanie mimo upravených terénov
- extrémna terénna cyklistika
- akrobatická parašutistika
- diaľkový beh
- lezenie po skalách a budovách
- nudizmus a naturizmus
- splavovanie rýchlych tokov
- aerobic
- cvičenie v posilňovniach
- skákanie z vysokých stavieb a mostov.
- Čiastočne sem patrí aj skateboarding a korčuľovanie na korčuliach in-line, ktoré sú však súčasťou iných alternatívnych kultúr (napr. hip-hop).

Niektoré formy sa pestujú spoločne (aerobic, nudizmus), niektoré sú individuálnymi športami, ale uskutočňujú sa prevažne v skupine (posilňovne,

234

LIFESTYLE

It is close to the artistic Bohemia wherever in the world. They live without a permanent job or residence, ignore the permanent sources of incomes. They are markedly individualistic in self-expression, but also markedly social in communication among people. They purposefully build up the non-convention a normal part of which is the creative process in art. They frequently use drugs (in some cases it is a purposeful experimenting with drugs) and a lot of alcohol. The endeavour to be authentic many times leads to the crazy excesses in all areas of life. They were markedly supported by the Ferlinghetti's City Lights bookshop in San Francisco.

PERSONALITIES

A. Ginsberg, G. Snyder, J. Kerouac, G. Corso, W. Burroughs, D. Moriarty, N. Cassady, A. Watts, D. T. Suzuki, W. C. Williams, with the original Beat Generation in USA closely co-operated L. Ferlinghetti.

BODY BUILDING

TITLE

"Body building" is a general title for various activities aimed at the cultivation of a body and relaxation, on the excellent sports performances which do not take place on a professional basis. Sometimes these activities are titled "an extreme sports style". But this title is not given to a regular amateur sports activity aimed at relaxation.

SOCIAL BACKGROUND

All social classes. There prevail the representatives of those classes that are able to put sometimes even the considerable amounts of money in the physical activity.

IDEOLOGY

Pleasure from the motion, often on the limits of jeopardising the life. The sport and the motion is understood as a normal part of life. The risk and danger are sometimes an inseparable part of the physical activity.

FASHION

We cannot speak about the fashion, it concerns the representatives of various cultures and social classes who dress according to their referential groups. For the sports purposes it is unequivocally determined the practical clothing, most often from elastic materials, and a top quality equipment.

TIME HORIZON

Various manifestations of the body building appear as a free time activity in the 80-ies and fully develop in the 90-ies.

GEOGRAPHICAL DIVISION

USA, Europe, Australia.

splavovanie rýchlych tokov), ďalšie sú prísne individuálne, aj keď často prebiehajú s kolektívom ľudí prítomných pri technickom zabezpečení (bungee-jumping, lezenie po vysokých budovách). Niektoré sú úzko spojené s hudbou (aerobic, skateboarding). Masmédiá sa hojne zaujímajú najmä o skupinové formy a šport sa stáva súčasťou obchodu (aerobic, lezenie po budovách a iné). Niekedy sú to jednorazové aktivity, inokedy sa tieto športy pestujú systematicky.

Niektoré aktivity vyvolávali konflikty s políciou – napr. nudizmus vo svojich počiatkoch bol hodnotený ako nemravný, používanie korčúľ in-line v extrémnych prípadoch narúša dopravu. Príslušníci niektorých z týchto športov usporadúvajú súťaže, prípadne maratóny.

OSOBNOSTI

Každý zo športov má vlastné osobnosti, npr. aerobic – C. Schifferová, zliezanie mrakodrapov – A. Robert.

CYBERPUNK

NÁZOV

Pôvodne označoval len umelecký a literárny štýl. Postupne zovšeobecnel na označenie určitého postoj k svetu. Ako autori názvu sú uvádzaní W. Gibbson a G. Dozois. Prvá časť – „cyber" – odkazuje na prepojenie sveta v počítačoch so svetom ľudskej mysle. Druhá časť – „punk" – odkazuje na skepsu, nihilizmus a antiautoritatívnosť punku.

SOCIÁLNE POZADIE

K tejto kultúre sa hlásia najširšie vrstvy mládeže, väčšinou však jej vzdelaná časť zo stredných a vyšších vrstiev, ktoré majú prístup k počítačom, k Internetu. Ide o mládež, ktorá je schopná reflektovať súčasné kultúrne a technologické premeny.

IDEOLÓGIA

Cyberpunk vychádza z predstavy, že informačná technológia je agresívna a prerastá do ľudského vedomia, že umelá inteligencia začína ovládať svet. Svet sa stáva globálnou informačnou sieťou, jedným veľkým kyberpriestorom (cyberspace). Človek dneška prestáva rozlišovať medzi skutočnosťou a virtuálnou realitou, produkovanou počítačmi. Počítače sa stávajú alternatívnym duchovným svetom. Odcudzenie človeka človeku sa tak ešte prehlbuje, rozširuje sa skepsa týkajúca sa možnosti hlbších medziľudských vzťahov a pokroku vo svete, pocity depresie a pesimizmu sú stále silnejšie. Táto kultúra si uvedomuje nebezpečenstvo manipulácie človekom prostredníctvom informačnej technológie. Preto jej nositelia hľadajú nové formy a obsahy ľudskej emocionality v podmienkach kyberpriestoru a virtuálnej reality. Spoločenským ideálom je spoločnosť organizovaná horizontálne, bez hierarchie a umelých autorít (na obraz Internetu). Je to typická postmoderná kultúra.

LIFESTYLE

It is a big scale of activities that are developed on an amateur basis:

- bungee-jumping, speed skiing, skiing out of the skiing grounds,
- extreme terrain cycling,
- acrobatic parachute jumping,
- long-distance run,
- climbing the rocks and buildings,
- nudism and naturism,
- rafting,
- aerobic,
- exercise in fitness centres,
- jumping from the big constructions and bridges.
- Partially belong here also skateboarding and skating on in-line skates, but these are a part of other alternative cultures (e.g. hip-hop).

Some forms are cultivated predominantly in a group (aerobic, nudism), some are individual but performed mainly in groups (fitness centres, rafting), others are strictly individual although they are often realised with a collective of people taking care of the technical equipment (bungee-jumping, climbing the high buildings). Some are closely connected with music (aerobic, skateboarding). The mass media are very much interested especially in the group forms and sport becomes a part of the business (aerobic, climbing the buildings, etc.). Sometimes the activities have only a single character, another time these sports are performed systematically.

Some of the activities caused the conflicts with the police – e.g. nudism in its beginnings was taken as immoral, the use of in-line skates in extreme cases disturbs the traffic. Performers of some of these sports organise competitions, or marathons.

PERSONALITIES

Each of the sports has its own personalities, e.g. aerobic – C. Schiffer, climbing the skyscrapers – A. Robert.

CYBERPUNK

TITLE

It originally meant only an artistic and literary style. It has gradually generalised to denote a certain attitude towards the world. As the authors are presented W. Gibbson and G. Dozois. The first part – "cyber" – refers to the interconnection of a computer-generated world with the world of a human mind. The second part – "punk" – refers to the scepticism, nihilism and anti-authoritativeness of punk.

SOCIAL BACKGROUND

This culture is recognised by the broadest strata of youth, mostly its educated part from the middle and higher classes that have an access to the

V umeleckej rovine je rozdiel medzi cyberpunkom a klasickou science-fiction v tom, že cyberpunk začal tolerovať širšie spektrum charakterov (antihrdina) kultúrno-filozofických vplyvov. Cyberpunk prijal až anarchistické chápanie slobody, čo sa prejavuje aj v neskrývanej podpore aktivít hackerov.

VYJADROVACIE PROSTRIEDKY

V literatúre jednoznačne preferuje science-fiction, v hudbe využíva počítačom generované zvuky a elektronickú hudbu, ktorá je blízka techno štýlu, napr. ambient, house music. Hojne využíva sampling. Vo výtvarných produkciách často využíva informačne presýtenú koláž, ktorá sa dostáva aj do literatúry. Ochotne pracuje s akýmikoľvek prvkami súčasnej pop-kultúry, vrátane gýča a pornografie. Jazyk pracuje so slangom vybudovanom na sci-fi metaforách. Multimédiá patria k preferovaným nástrojom. Typický film Blade Runner.

MÓDA

Zrkadlové okuliare, oblečenie z plastických a lesklých materiálov. Oblečenie nechce pôsobiť ako ochrana proti počasiu, ale ako technologický, sociálny a sexuálny symbol. Častý je piercing.

ČASOVÝ HORIZONT

Od druhej polovice osemdesiatych rokov podnes.

GEOGRAFICKÉ ROZDELENIE

Celý svet, najmä priemyselne rozvinuté krajiny so špičkovou technológiou.

ŽIVOTNÝ ŠTÝL

Cieľom je veľká nezávislosť v myslení a pripravenosť na porušenie zákona. Príslušníci tejto kultúry oceňujú možnosti informačnej technológie, ktorá je každodennou súčasťou ich života. Obdivujú science-fiction, genetické technológie, videotechniku a roboty. Veľa času strávia pred monitorom počítača a pri surfovaní v Internete. Sú výrazne anti-autoritárski s prvkami anarchizmu, niekedy ich však obviňujú z technofašizmu. Sú fascinovaní duchovným chladom a vyjadrovaním prostredníctvom technológií, napríklad mapami, schémami, grafmi, signálmi. Medzi individuálnymi príslušníkmi funguje veľká solidarita, hoci nevytvárajú uzavreté skupiny. Spájajú sa prostredníctvom Internetu. Časté je užívanie psychedelických a povzbudzujúcich drog.

OSOBNOSTI

Gibson, B. Sterling, T. Leary, J. Shirley.

DANCE MUSIC

NÁZOV

Ide o všeobecné pomenovanie, pretože tento kultúrny fenomén nemá vyhranený názov a zahrnuje široké spektrum tanečnej klubovej scény. Ide o smery, ktoré sú vzájomne prepojené, alebo na seba vývojovo nadväzujú: disco, new wave, new romantics, industrial, EBM, acid, new beat, cyberpunk,

computers and Internet. It concerns the youth able to reflect the present cultural and technological changes.

IDEOLOGY

The cyberpunk comes out of an idea that the information technology is aggressive and overgrow into a human mind, that the artificial intelligence begins to gain control over the world. The world becomes a global information net, one big cyberspace. A man of the present time stops to distinguish between the reality and a virtual reality produced by the computers. The computers are becoming an alternative spiritual world. The alienation of a man from a man thus even deepens, the scepticism concerning the deeper relations among people and the progress in the world broadens, the feelings of depression and pessimism constantly grow. This culture is aware of a danger of manipulation with an individual through the information technology. Therefore its bearers look for the new forms and contents of a human emotionality in the conditions of the cyberspace and the virtual reality. A social ideal is the society organised horizontally, without a hierarchy and artificial authorities (as it is the Internet). It is a typical post-modern culture. On an artistic level there is a difference between the cyberpunk and the classical science-fiction – the cyberpunk has begun to tolerate a broader spectrum of characters (anti-hero) of the cultural-philosophical influences. The cyberpunk has accepted even an anarchist understanding of freedom, what is manifested in the unhidden support of the hackers' activities.

MEANS OF EXPRESSION

In literature it prefers a science-fiction, in music it uses by a computer generated sounds and electronic music that is close to the techno style, e.g. ambient, house music. It uses very frequently the sampling. In the graphic and plastic products it uses an informationally oversaturated collage which gets also in literature. It is willing to co-operate with any elements of the present pop-culture including a kitsch and pornography. The language works with the slang that is built on the sci-fi metaphors. The multimedia belong to the preferred instruments. A typical movie is the Blade Runner.

FASHION

Mirror glasses, clothing made from plastic and shining materials. The clothing does not want to act as the protection against weather but as a technological, social and sexual symbol. Very frequent is piercing.

TIME HORIZON

From the second half of the 1980s till today.

GEOGRAPHICAL DIVISION

All the world, especially industrially developed countries with a top technology.

hip-hop, rave, hard-core, trance, techno, dancefloor, house, ambient, chill-out, reggae, jungle, breakbet, drum'n'bass, dub, new-jazz, trip hop. Existujú rôzne varianty týchto názvov, napr. euro-techno, deephouse. Názov dance znamená, že táto alternatívna kultúra sa úzko viaže na tanec v kluboch.

SOCIÁLNE POZADIE

Mládež všetkých sociálnych vrstiev.

IDEOLÓGIA

Je to postmoderná mestská kultúra, ktorá ťaží z prudkého technologického rozvoja. Prijíma niektoré podnety cyberpunku, avšak je striktne apolitická. Nesnaží sa o spoločenské zmeny, o rebéliu alebo o sociálnu kritiku. Spája provokatívny futurizmus industriálnej a elektronickej hudby s masovosťou disco music a s intelektuálnymi konštrukciami minimalizmu. Niektoré smery majú čisto zábavný a komerčný charakter, iné progresívne rozvíjajú hudbu kombinovaním rôznych kultúrnych vplyvov. Ide o multietnickú, ale zároveň aj o individualistickú kultúru. Napríklad „house&techno party“, napriek veľkému počtu zúčastnených ľudí, nie je kolektivistickou aktivitou (na rozdiel od hip hopu). Ľudia si vzájomne spoluvytvárajú prostredie, ktorá ich má preniesť od inej reality, do vlastného nevedomia, do stavu tranzu, ktorý sa vzdialene podobá šamanskému tranzu z tzv. prírodných národov. Na to slúži strojová hudba, tanec, blikajúce svetlá, počítačové animácie a konzumácia drog. Na techno-akciách sa využívajú neónové svetelné trubice a píšťalky. Niektoré ďalšie smery sú zasa viac orientované na emocionálnu stránku a majú bližšie k jazzu.

VYJADROVACIE PROSTRIEDKY

Hudba, kluby, móda, kultúra Music TV a veľké tanečné party.

MÓDA

Rôznorodá móda mládeže, niekedy unisexového charakteru, často s avantgardnými, futuristickými a cyberpunkovými prvkami. Využívajú sa umelé materiály, piercing, silný make-up, u dievčat nápadité účesy, u chlapcov krátky strih. Povinné sú tmavé okuliare.

ČASOVÝ HORIZONT

Klubová tanečná scéna sa začala utvárať v druhej polovici osemdesiatych rokov. Komplexnejšou alternatívnou kultúrou sa stala v deväťdesiatych rokoch, kedy zároveň získala masový komerčný rozmer.

GEOGRAFICKÉ ROZDELENIE

Techno scéna vznikla v USA, nasledoval prudký rozmach acidu v Taliansku a new beatu v Holandsku a Belgicku, neskôr vo Veľkej Británii, Nemecku, Japonsku a na celom svete. V deväťdesiatych rokoch získala vedúcu pozíciu Veľká Británia, v ktorej vznikli štýly jungle, drum'n'bass a trip hop.

ŽIVOTNÝ ŠTÝL

V deväťdesiatych rokoch získala dance music obrovskú popularitu. Stala sa aj výhodným komerčným artiklom. Niektoré smery si však naďalej udržiavajú alternatívny alebo undergroundový nádych. Spoločným prvkom sú víken-

LIFESTYLE

The aim is the independence in thinking and the readiness to break a law. The representatives of this culture value the possibilities of the information technology that is the everyday part of their life. They admire the science-fiction, genetic technologies, video technique and robots. They spend a lot of time in front of the computer's monitor and by surfing in the Internet. They are markedly anti-authoritarian with the elements of anarchism, but sometimes they are blamed for technofascism. They are fascinated by a spiritual chill and the expression through the technologies, e.g. by maps, schemes, graphs, signals. Among the individual representatives exists a great solidarity although they do not form the closed groups. They are connected through the Internet. Very frequent is the use of psychedelic and encouraging drugs.

PERSONALITIES

W. Gibson, B. Sterling, T. Leary, J.Shirley.

DANCE MUSIC

TITLE

It concerns a general title because this cultural phenomenon has not a clear-cut name and includes a broad spectrum of the dance club scene. These are the orientations that are mutually interconnected or are developmentally linked up: disco, new wave, new romantics, industrial, EBM, acid, new beat, cyberpunk, hip-hop, rave, hard-core, trance, techno, dancefloor, house, ambient, chill-out, reggae, jungle, breakbeat, drum'n'bass, dub, new-jazz, trip hop. There exist various variants of these titles, e.g. euro-techno, deep-house. The title dance means that this alternative culture is closely connected with dancing in clubs.

SOCIAL BACKGROUND

Youth from all social classes.

IDEOLOGY

It is a post-modern city culture that profits from a strong technological development. It accepts some incentives of cyberpunk but it is strictly apolitical. It does not strive for political changes, rebellion or social criticism. It connects a provocative futurism of industrial and electronic music with a mass character of disco music and intellectual constructions of minimalism. Some orientations have a clearly entertaining and commercial character, others progressively develop the music by combining various cultural influences. It concerns the multiethnic, but at the same time also individualistic culture. For example "house&techno party" in spite of a great number of people present in the performance is not a collectivist culture (unlike the hip-hop). The people mutually co-create the environment which has to bring them into another reality, into their own non-consciousness, into a state of a trance which distantly resembles the

dové party v kluboch a nočný spôsob života. V house&techno scéne je zrejmá snaha o vytváranie akejsi virtuálnej reality pomocou dlhotrvajúceho tanca, hlučnej a rytmickej hudby, blikania laserov a stroboskopov, počítačovej animácie, užívania drog (extasy, LSD, amfetamíny) a energetických nápojov. Typickým znakom je chlad a odstup v komunikácii, niekedy zdôrazňovaná asexuálnosť. Cez deň žijú príslušníci tejto kultúry normálny život strednej triedy. Obľúbené sú veľké tanečné party pod holým nebom (napr. Love Parade). Najväčší význam v tejto kultúre má Dj (disk-jockey), ktorý anonymne riadi party, ukrytý v prítmí klubu, pričom využíva vinylové LP platne. Jeho kvalifikácia vyplýva zo schopnosti reagovať na okamžitú náladu, z umenia zvyšovať tep, napätie a vzrušenie. Je to zároveň „otvárač okien" k inej realite. Existuje viacero smerov , škôl a štýlov v práci Dj.

OSOBNOSTI

Skupiny Alex Reece, Chemical Brothers, Underworld, Prodigy, Orbital, Sven Vath, Aphex Twin, The Orb, Leftfield, Omni Trio, Goldie, Moby, Scooter, Future Sound of London, Hardfloor, Roni Size & Reprazent, NRG, Ecstasy of Saint Theresa

DANDIZMUS

NÁZOV

Slovo dandy je neznámeho pôvodu a pochádza z konca 18. storočia. Dandizmus vznikol ako termín označujúci životný štýl v roku 1819.

SOCIÁLNE POZADIE

Pôvodne sa rozvinul v šľachte a u nižších veľmožov. Od 19. storočia hlavne v umeleckých vrstvách, v 20. storočí v umeleckých vrstvách v pop-kultúre.

IDEOLÓGIA

Dandy má predstavu o svojej duchovnej nadradenosti. Chce byť excentrikom, ktorý každým gestom a každým kúskom svojho oblečenia dáva najavo svoju orientáciu na krásu ako životný postoj. Jeho súčasťou je preto aj exhibicionizmus v správaní. Je impertinentný a sarkastický. Ide skôr o prílišnú estetizáciu obliekania a správania, ako o skutočnú alternatívnu kultúru.

VYJADROVACIE PROSTRIEDKY

Vyumelkovanosť v čomkoľvek, ale najmä v obliekaní a v správaní. Neurobí nič triviálne, len samé kultivované aktivity. Tvári sa pritom nezúčastnene.

MÓDA

Vybraná a extravagantná móda. Pomocou zovňajšku sa štylizujú.

ČASOVÝ HORIZONT

Podľa Baudelaira možno korene dandizmu nájsť už u starovekých Rimanov. Neskôr v gotike, u talianskych renesančných veľmožov a v neskorom

shaman trance of the so called primitive nations. This purpose serve the machine music, dance, blinking lights, computer animations and consumption of drugs. In techno-actions the neon luminous tubes and pipes are used. Some other trends are more orientated at the emotional side and are closer to jazz.

MEANS OF EXPRESSION

Music, clubs, fashion, culture of the Music TV and big dance parties.

FASHION

Various fashion trends of youth, sometimes of the unisex character, often with avant-garde, futuristic and cyberpunk elements. They use artificial materials, piercing, strong make-up, girls wear inventive hairstyles, boys a short cut. Dark glasses are obligatory.

TIME HORIZON

The club dance scene began to develop in the second half of the 80-ies. It became a more complex alternative culture in the 90-ies when it at the same time got a mass dimension.

GEOGRAPHICAL DIVISION

Techno scene originated in USA, it was followed by a strong boom of the acid in Italy and the new beat in Holland and Belgium, later in Great Britain, Germany, Japan and all over the world. In the 90-ies the leading position achieved Great Britain where the styles jungle, drum'n'bass and trip hop came into existence.

STYLE OF LIFE

In the 90-ies the dance music gained a big popularity. It became a profitable commercial article. However, some of the orientations continue in keeping the alternative or underground tinge. A common element are the weekend parties in clubs and a night way of life. On the house&techno scene there is evident the endeavour to create a certain virtual reality by help of a long-lasting dance, noisy and rhythmical music, blinking of lasers and stroboscopes, computer animation, use of drugs (ecstasy, amphetamines) and energetic beverages. A typical sign is a chill and reserve in communication, sometimes stressed by asexuality. During the day the representatives of this culture live a normal life of a middle class. Favourite are the big dance parties under the open sky (e.g. Love Parade). The greatest importance in this culture has a Dj (disk-jockey) who anonymously manages the party, hidden in the twilight of a club and using vinyl records. His/her qualification comes out of the ability to respond to the immediate mood of people and his/her art to raise the pulse, tension and excitement. He/she is at the same time an "opener of windows" towards the other reality. In work of Dj there exist more forms, schools and styles.

baroku. Vrcholí koncom 19. storočia, vo vrcholnej secesii. Odvtedy je súčasťou celej umeleckej avantgardy, surrealizmu až do súčasnej pop-kultúry.

GEOGRAFICKÉ ROZDELENIE
Celá Európa, od Veľkej Británie až do Ruska.

ŽIVOTNÝ ŠTÝL
Kladú veľký dôraz na estetizáciu celého životného štýlu, hlavne svojho zovňajšku a svojho životného prostredia.

OSOBNOSTI
A. S. Puškin, F. Baudelaire, S. Dali, A. Warhol

DISENT

NÁZOV
Slovo „disent" pochádza buď z francúzskeho dissentiment = nesúhlas alebo z anglického dissent = iný názor, náboženská nekonformnosť. Týmto názvom sa v 17. storočí označovali anglickí náboženskí nonkonformisti. Od sedemdesiatych rokov 20. storočia takto začala západná Európa a USA označovať skupiny ľudí žijúce v strednej a východnej Európe a protestujúce proti komunistickému režimu. Postupne názov zovšeobecnel na označenie všetkých politických odporcov na celom svete, ktorí žijú podobným spôsobom ako politickí odporcovia komunizmu.

SOCIÁLNE POZADIE
Disidentské vrstvy sa vytvárajú najmä z inteligencie, ale je medzi nimi mnoho príslušníkov všetkých sociálnych vrstiev a všetkých vekových kategórií.

IDEOLÓGIA
Hlavným je nesúhlas s politikou vlády, nemusí ísť ešte o aktívny protest. Aktívny protest je však tým, čo týchto ľudí vyraďuje z bežného života a robí z nich súčasť disidentského hnutia. Pod tlakom mocenských štruktúr rezignujú na účasť v oficiálnych štruktúrach establishmentu. Sú otvorení všetkým novým myšlienkam, ktoré programovo vyhľadávajú ako obranu proti dogmatizmu moci. Sú silne romantickí a idealistickí. Jednou z hlavných duchovných hodnôt je svedomie a nezávislosť. Cieľavedome podporujú pluralizmus, nie je to však pravidlom – sú medzi nimi aj dogmatici, ktorí sa v disente ocitli preto, lebo ich dogmatizmus odporuje dogmatizmu moci. Sympatizujú s mnohými alternatívnymi kultúrami.

VYJADROVACIE PROSTRIEDKY
Manifesty, demonštrácie (veľmi obmedzené), rôzne druhy umenia, samizdaty.

244

PERSONALITIES

Groups Alex Reece, Chemical Brothers, Underworld, Prodigy, Orbital, Sven Vath, Aphex Twin, The Orb, Leftfield, Omni Trio, Goldie, Moby, Scooter, Future Sound of London, Hardfloor, Roni Size & Reprazent, NRG, Ecstasy of Saint Theresa.

DANDYISM

TITLE

A word dandy is of an unknown origin and comes from the end of the 18th century. Dandyism arose as a term denoting a lifestyle in 1819.

SOCIAL BACKGROUND

It originally developed in the nobility and in the lower magnates. Since the 19th century mainly in artistic classes, in the 20th century in the artistic classes in the pop-culture.

IDEOLOGY

A dandy has an idea about his spiritual superiority. He/she wants to be an eccentric person who with every his/her gesture and every piece of his/her clothing shows his/her orientation at the beauty as his/her attitude towards the life. A part of him/her is therefore also the exhibitionism in his/her behaviour. He/she is impertinent and sarcastic. It concerns more too aesthetic stress on dressing and behaviour then the real alternative culture.

MEANS OF EXPRESSION

Affectedness in everything, but first of all in dressing and behaviour. He/she does not do anything trivial, only cultural activities. In doing this he/she makes an indifferent face.

FASHION

A selected and extravagant fashion. Through their appearance they stylise themselves.

TIME HORIZON

According to Baudelaire the roots of dandyism can be found already in ancient Romans. Later in Gothic, in Italian renaissance magnates and in the late baroque. It culminates in the 19th century in the top secession. By then it is a part of the whole art avant-garde, surrealism and the present pop-culture.

GEOGRAPHICAL DIVISION

Whole Europe, from Great Britain to Russia.

LIFESTYLE

They lay a big stress on the aesthetic character of the whole lifestyle, especially of their appearance and the environment where they live.

MÓDA

Čokoľvek, avšak preferuje sa neformálne oblečenie.

ČASOVÝ HORIZONT

Jestvovali vo všetkých autoritatívnych režimoch. Ako samostatná alternatívna kultúra sa sformovali po 2. svetovej vojne v strednej a východnej Európe.

GEOGRAFICKÉ ROZDELENIE

Spočiatku stredná a východná Európa, neskôr južná Amerika aj Ázia.

ŽIVOTNÝ ŠTÝL

Žijú v neustálom ohrození, prípadne prenasledovaní. Vytvárajú si alternatívne štruktúry a inštitúcie – kultúrne akcie, školy, cirkev, politické strany, konferencie, informačné kanály. Funguje medzi nimi veľká súdržnosť a medzinárodná solidarita, hoci práve tie sa moc neustále snaží rozbiť. Nadväzujú vzťahy so širokým okruhom spolupracovníkov – ekologické a feministické hnutia, mladá hudba a pod. Vydávajú samizdaty, ktoré šíria po tajných linkách. V kruhu disentu vzniká veľa umeleckých diel. Hoci žijú vo vonkajšej neslobode, vnútorne pociťujú veľkú slobodu.

OSOBNOSTI

I. Solženicyn, V. Havel, I. Kusý, Daw Aung San Suu Kyi

GOTHICS (GRUFTIES / DARKWAVE)

NÁZOV

Pochádza z hudobnej kritiky – „Gothic Rock" označoval od r. 1984 hudobný štýl orientovaný na vysokú senzitívnosť, temné vášne a hororové predstavy. „Gothic" má znamenať odozvu na „temný gotický stredovek." Príslušníci tejto kultúry sami seba označujú za prívržencov romantického napätia ("romantic suspence"). Pod módnou škatuľkou gothics sa však nachádza aj subkultúra Grufties, čo je označenie pre zvláštnu nihilistickú formu postpunkovej kultúry. Názov „Darkwave" (tmavá vlna) označuje temné a nihilistické zameranie tejto kultúry.

SOCIÁLNE POZADIE

Akákoľvek mládež, avšak k umeleckým tvorcom v štýle gothics patria aj starší autori.

IDEOLÓGIA

Je to súčasť bohatej pustpunkovej kultúry, ktorá v podobe gothics/grufties zvýraznila niektoré špecifické stránky punku. Ide najmä o výrazný odklon od bežného chápania reality smerom k „romantickému" nihilizmu. Táto orientácia sa prejavuje zdôrazňovaním významu a krásy smrti, fascináciou okultizmom, záhrobným svetom, temnými predstavami, snami a runovou mágiou. Zároveň je to silno introvertná kultúra, ktorá sa snaží vyjadriť vnútorné stavy zúfalstva, úzkosti a utrpenia. Silné sklony k mystike sú neoddeliteľnou súčasťou naze-

PERSONALITIES

A. S. Pushkin, F. Baudelaire, S. Dali, A. Warhol.

DISSENT

TITLE

A word "dissent" comes either from the French Dissentiment – not to agree or from the English dissent – different opinion, religious nonconformity. By this name in the 17th century the English religious nonconformists were titled. In this way the Western Europe and USA began since the 70-ies of the 20th century to call the groups of people protesting against the communist regime in the Central and Eastern Europe. Gradually the title generalised to denote all political opponents all over the world who live the same way of life as the political opponents in communism.

SOCIAL BACKGROUND

The dissident strata are created mainly from the intelligence, but there are also the representatives from all social classes and all age categories.

IDEOLOGY

The main characteristic is a disapproval of the policy of the government which does not mean that it must be an active protest. But what excludes these people from the common life and makes them a part of the dissident movement is just the active protest. Under the pressure of the power structures they resign from their participation in the official structures of the establishment. They are open to all new ideas which they are systematically searching for as the defence against dogmatism of the power. They are strongly romantic and idealistic. One of the main spiritual values is the consciousness and independence. They purposefully support pluralism, but this is not a rule – there are among them also the dogmatists who joined the dissent because their dogmatism opposes the dogmatism of the power. They sympathise with many alternative cultures.

MEANS OF EXPRESSION

Manifestos, demonstrations (very limited), various kinds of arts, illegal publications.

FASHION

Whatever, but they prefer casual wear.

TIME HORIZON

They existed in all authoritative regimes. As an independent alternative culture they were formed after the world war II in the Central and Eastern Europe.

GEOGRAPHICAL DIVISION

At the beginning the Central and Eastern Europe, later the Southern America and Asia.

247

rania na svet. Zaoberá sa svetom duchov. V subkultúre Grufties zachádza táto depresívna orientácia až k dobrovoľnému plánovaniu samovraždy. K umelecky blízkym smerom patril v osemdesiatych rokoch „industrial" a rozvíjajúca sa elektronická hudba ("new romanics" a "electronic body music" – EBM). Hlási sa k A. Hitchcockovi ako k svojmu predchodcovi.

VYJADROVACIE PROSTRIEDKY

Využíva ikonografiu hororov a čierny humor, ako aj symboliku krucifixov, smrtiek, náhrobných kameňov a strašidelných domov, lodných vrakov. Pracuje s literatúrou, hudbou a výtvarným umením. V zmedializovanej a skomercializovanej podobe predstavuje túto kultúru seriál Rodina Adamsovcov.

MÓDA

Odev v čiernej farbe, často z kože alebo latexu, silno napudrované tváre. Množstvo okultných detailov a doplnkov odevu, veľmi často piercing.

ČASOVÝ HORIZONT

Rozvíja sa od polovice osemdesiatych rokov. Považuje za jeden z nasledovníkov punku (postpunk).

GEOGRAFICKÉ ROZDELENIE

Pochádza z Veľkej Británie, ale rozšíril sa do celej Európy aj mimo nej. Dnes je najrozšírenejší v Nemecku a Anglicku.

ŽIVOTNÝ ŠTÝL

Myšlienkové zaujatie mystikou, mágiou, záhrobnými a okultnými vecami. V podstate sa obmedzuje na pocity, umelecké zážitky a obliekanie. Nevytvára väčšie spoločenstvá, ale menšie homogénne skupiny, ktoré organizujú koncerty, diskotéky a fetišistické party. Časté je užívanie tlmiacich upokojujúcich drog.

OSOBNOSTI

Bauhaus, Joy Division, The Cure, Siouxie and the Bashees, N. Cave and the Bad Seeds, Sisters of Mercy, Fields of the Nephilim Death in June, Current 93, Goethes Erben

GRAFFITI

NÁZOV

Pochádza z taliančiny a znamená „písať."

SOCIÁLNE POZADIE

Najmä mestská mládež.

IDEOLÓGIA

Je to typicky veľkomestská alternatívna kultúra. Základom je písanie a hlavne maľovanie sprejmi a hrubými fixkami po stenách miest. Sprejové obrazy a znaky predstavujú vyjadrenie „výkriku" voči neľudskému betónové-

LIFESTYLE

They live in a constant jeopardy, or persecution. They create the alternative structures and institutions – cultural events, schools, church, political parties, conferences, information channels. There is a great cohesion among them as well as an international solidarity although the power constantly tries to destroy them. They enter into contacts with a wide circle of co-workers – ecological and feminist movements, young music, etc. They issue illegal publications which they disseminate by secret channels. In the circle of the dissent many artworks are produced. Although they live in an outward non-freedom, inwardly they feel absolutely free.

PERSONALITIES

I. Solzhenicyn, V. Havel, I. Kusý, Daw Aung San Suu Kyi.

GOTHICS (GRUFTIES / DARKWAVE)

TITLE

It comes from a musical criticism – "Gothic Rock" denoted since 1984 a musical style orientated at a high sensitivity, dark passions and horror imaginations. "Gothic" means a response to the "dark Gothic Middle Ages." The representatives of this culture consider themselves to be the supporters of the "romantic suspense". Under the fashion box of the gothics there is also a subculture Grufties what is the title for a special nihilistic form of the post-punk culture. The title "Darkwave" means a dark nihilistic orientation of this culture.

SOCIAL BACKGROUND

Any kind of youth, but to the artists working in the gothics style belong also the older authors.

IDEOLOGY

It is a part of a rich post-punk culture that in a form of the gothics/grufties stressed some of the specific sides of punk. It concerns mainly a significant deviation form the common understanding of reality towards the "romantic" nihilism. This orientation manifests itself by emphasising the importance and beauty of death, fascination with occultism, after life world, dark imaginations, dreams and the magic. At the same time it is a strongly introvert culture which tries to express the inner states of despair, anxiety and suffering. The strong tendencies towards the mysticism are an inseparable part of the view on the world. It deals with the world of ghosts. In the Grufties subculture this orientation goes even to the voluntary planning of suicide. To the artistically close orientations in the 80-ies belonged the "industrial" and the developing electronic music ("new romantics" and "electronic body music" – EBM). It claims A. Hitchcock as its predecessor.

mu prostrediu veľkomiest, voči monotónnosti, šedivosti a chladu tohto prostredia. Chcú mesto urobiť krajším. Zároveň sú častokrát špecifickou formou komunikácie medzi jednotlivými mestskými skupinami a gangami (crew). V neposlednom rade obsahujú silný sociálny a politický náboj. Prejavuje sa tu snaha o maximálnu slobodu prejavu anonymného mestského človeka. Myšlienkovo aj osobnosťami sú výrazne prepojení s autonómnou scénou, s ekologickými skupinami, s kultúrou hard-core, s kultúrou skateboardov a korčúľ in-line.

VYJADROVACIE PROSTRIEDKY

Maľba po stenách miest, budovách a dopravných prostriedkoch (metro, vlaky a iné mestské dopravné prostriedky). Rozvinulo sa niekoľko individuálnych, skupinových a regionálnych vizuálnych štýlov s prepracovanými piktogramami. Vysoká improvizácia je veľmi dôležitá, avšak niekedy vznikajú maľby veľmi premyslene. Humor, vlastný slang a hudba hip hop a hard-core (prípadne techno) presne vyjadrujú ich pocity.

MÓDA

Špecifické teenagerské oblečenie – široké nohavice s veľkými vreckami, do ktorých sa zmestia spreje, fixky a pod., tenisky s hrubou podrážkou, tričká s kapucou (mikiny). Kultovým znakom je walkman.

ČASOVÝ HORIZONT

Od prvej polovice sedemdesiatych rokov. Vyrástli z písania po stenách v mládežníckych hnutiach šesťdesiatych rokov a z označovania územia černošskými a hispánskymi gangami.

GEOGRAFICKÉ ROZDELENIE

Začiatky v New Yorku, postupne sa rozšírilo do celých USA, do Európy a do celého sveta. Dodnes je hlavným centrom USA, v Európe hlavne Nemecko.

ŽIVOTNÝ ŠTÝL

Sú to individualisti, ktorí tvoria len menšie skupinky. Pracujú spravidla tajne, často v noci alebo nadránom. Riziko a pocit porušovania zákonov sú súčasťou životného štýlu (ku každodennému životu patrí útek pred prenasledovaním). Súčasťou identity sú prsty zamazané od farby (ak nehrozí prezradenie). Vzájomne sa spoznávajú na medzinárodnej úrovni, niekedy niektoré skupiny dočasne spolupracujú, občas však vznikajú konflikty. Majú silné sociálne cítenie. Prebieha nevypísaná súťaž medzi jednotlivcami, koho graffiti je lepšie. Niekedy si svoju prácu a úteky nahrávajú na videozáznam. Vydávajú viacero časopisov.

OSOBNOSTI

Lee Quinones, Dr. Rat, Dr. Air, Fab 5 Freddy, Africa Bambaata, Blade, Doze, Phase 2, King Pin, 2MK, MGU, DCK, BSA

MEANS OF EXPRESSION

It uses the iconography of horrors and a black humour, the symbolism of crucifixes, grim reapers, grave stones and spooky old houses and shipwrecks. It works with literature, music, graphic and plastic art. In its mass media and commercial form this culture is represented by The Adams Family.

FASHION

Black dresses, often made from leather or latex, strongly powdered faces. Many occult details and accessories, very often piercing.

TIME HORIZON

It has been developing since the 80-ies. It is considered to be a follower of the postpunk era.

GEOGRAPHICAL DIVISION

It comes from Great Britain but has spread all over Europe and out of it. At present it is the most widespread in Germany and England.

LIFESTYLE

Interest in mysticism, the afterlife and occultism. In its substance it is limited to the feelings, artistic experience and clothing. It does not create bigger communities but only lesser homogeneous groups that organise concerts, discotheques and fetishist parties. A frequent use of attenuating and tranquillising drugs.

PERSONALITIES

Bauhaus, Joy Division, The Cure, Siouxie and the Bashees, N. Cave and the Bad Seeds, Sisters of Mercy, Fields of the Nephilim Death in June, Current 93, Goethes Erben.

GRAFFITI

TITLE

It comes from Italian and means "to write".

SOCIAL BACKGROUND

Especially urban youth.

IDEOLOGY

It is a typically metropolitan alternative culture. The basis is writing and first of all painting with sprays and the thick marking pens on the walls of the cities. Spray pictures and signs represent the expression of a "scream" towards an inhuman concrete environment of the big cities, towards monotony, greyness and chill of this environment. They want to make the city nicer. At the same time graffitis are many times a specific form of communication among individual city groups and crews. Besides, they contain a strong emotional and political aspect. They manifest an effort of an anonymous city man to get the maximal freedom of expression. By their ideas and personalities they are

HACKER

NÁZOV

Hacking znamená presekávanie si cesty v džungli alebo zo zamotanej siete. Prenesene to znamená prenikanie do siete počítačových dát. Rozvinulo sa veľa významov slova hacker v závislosti od kontextu. Najvšeobecnejším významom je – tvorivý praktický vtip. V tomto význame sa termín používa aj na aktivity mimo počítačovej technológie.

SOCIÁLNE POZADIE

Najmä adolescenti a študenti. V zásade je to mužská kultúra. Mnohí z nich vyrástli z kultúry Yippies. Základné techniky hackingu však boli vynájdené na pôde špičkových amerických univerzít študentmi a mladými asistentmi (medzi nimi mal zvláštne postavenie Massachussetský technologický inštitút).

IDEOLÓGIA

Pociťujú pôžitok z práce s informačnou technológiou. V počítačoch je krása. Pri prenikaní do cudzích digitalizovaných dát človek prežíva intelektuálne dobrodružstvo. Sú blízki anarchistickým myšlienkam, je to silno anti-autoritatívna kultúra so silným odporom voči akejkoľvek byrokracii. Sami seba prezentujú ako moderných kovbojov (techno-kovboji), považujú sa za pionerov technického veku. Najvyššiu hodnotu má slobodná iniciatíva jednotlivca. Antimaterialistické cítenie sa obracia proti konzumnej spoločnosti s otvorenou snahou škodiť jej alebo aspoň nastavovať krivé zrkadlo.

Hackeri sa často len jednoducho tešia z prieniku do tajomstiev technológie. Iná podobná skupina, phreaks, je silnejšie zviazaná so sociálnymi ideálmi. Jej príslušníci považujú za svoje hlavné ciele spôsobovať finančné straty veľkým telekomunikačným spoločnostiam a narúšať veľké databázy o občanoch.

VYJADROVACIE PROSTRIEDKY

Domovské stránky na Internete a jazyk cyberpunku – majú rozvinutý špecifický slang, ktorý kombinuje veľkomestský a počítačový slang, odlišuje sa jeho písaná a hovorená verzia. Ich svetonázor sa presne odráža v časopise „2600: The Hacker Quarterly“ a v elektronickom časopise „Phrack“. Manifest hackerov spísal The Mentor pod názvom „The Conscience of a Hacker“.

ČASOVÝ HORIZONT

Jednotlivé technológie sa rodia už od šesťdesiatych rokov. Celosvetový záujem o hacking prebieha od polovice osemdesiatych rokov. Premyslený hacking a rozvinutá kultúra hackerov od r. 1990.

GEOGRAFICKÉ ROZDELENIE

Hlavne USA, Veľká Británia, Nemecko, ale aj bývalé komunistické krajiny strednej a východnej Európy.

ŽIVOTNÝ ŠTÝL

Veľa času strávia pred monitorom počítača a surfovaním v Internete. Pracujú individuálne alebo v malých skupinách, ktoré sú v zásade spojené len

markedly interconnected with the autonomous scene, ecological groups, the hard-core culture, the skateboard culture and the in-line skates.

MEANS OF EXPRESSION

Painting on the city walls, buildings ad traffic means (underground, trains and other city traffic means). There have developed several individual, group and regional visual styles with elaborated pictographs. A high improvisation is very important but sometimes there are created paintings that are very well thought-out. Humour, a specific slang and the hip hop and hard-core music (or techno) precisely express their feelings.

FASHION

Specific teen-age clothing – wide trousers with big pockets in which sprays, marking pens etc. can be held, thick-soled tennis shoes, T-shirts with a hood. A cult sign is a walkman.

TIME HORIZON

From the first half of the 70-ies. They grew from the writing on the walls in the youth movements of the 60-ies and from the marking of the city territory by the black and Hispanic gangs.

GEOGRAPHICAL DIVISION

The beginnings in New York, gradually it was spread all over USA, Europe and in the whole world. The main centre till today is USA, in Europe first of all Germany.

LIFESTYLE

They are individualists forming only lesser groups. They usually work in secret, often at night or early in the morning. A risk and a feeling of braking the laws are a part of their lifestyle(to the everyday life belongs the run from pursuing). A part of the identity are fingers dirty from paints (if there is not a threat of divulgence). They know each other on an international level, sometimes some of the groups co-operate temporarily, sometimes there arise conflicts. They have a strong social feeling. There is an unofficial competition among individuals aimed at whose graffiti is the best. Sometimes they make video records of their work and runs. They publish more magazines.

PERSONALITIES

Lee Quinones, Dr. Rat, Dr. Air, Fab 5 Freddy, Blade, Doze, Phase 2, King Pin, 2MK, MGU, DCK, BSA.

HACKER

TITLE

Hacking means to hack a way through the jungle or from a tangled net. In a transferred meaning it means to penetrate into the network of the computer data. There were developed many meanings of the word hacker in dependen-

počítačovými sieťami. Sú vysoko nezávislí v myslení. Porušovanie zákona a riziko sú pre nich normálnou súčasťou života. Mimo práce v noci pri počítači niekedy vedú konvenčný život strednej triedy. Pre ich život v hackingu je dôležitý pocit súdržnosti ako v etnickej menšine.

OSOBNOSTI

Ph. Agre, spolupracuje s nimi E. Goldstein. Jednotlivci používajú šifrované mená, napr. Carrier Culprit, The Executioner, tak isto aj skupiny hackerov – Camorra, Justice League of America, NASA Elite, Team Hackers '86

HARD CORE

NÁZOV

Hudobný business začal týmto názvom označovať americkú post-punkovú hudbu v raných osemdesiatych rokoch. Tým istým termínom sa v raných deväťdesiatych rokoch označovala rýchla verzia techno hudby.

SOCIÁLNE POZADIE

Študenti a mestská mládež.

IDEOLÓGIA

Neopunková hudba na začiatku osemdesiatych rokov (Exploited, Dead Kennedys) postupne menila pôvodnú punkovú pasivitu na aktivitu, najmä sociálnu a politickú, čoho výsledkom bol vznik kultúry hard-core. Z hudobného štýlu sa tak rozvinula kultúra s vlastnou ideológiou. Má úzky vzťah k autonómnej scéne, k squatom, graffiti, skateboardistom, neskôr k ekologickému hnutiu. Na rozdiel od punku sa pokúša predkladať racionálnu kritiku, zároveň podporuje alternatívnu politickú aktivitu.

V rámci hnutia sa rozvinulo množstvo skupín po celom svete, ktoré niekedy spolupracujú. Táto kultúra neuznáva hierarchiu, centralizáciu, snaží sa narúšať vzťah tvorcu a spotrebiteľa ako vzťah centralizovaný okolo tvorcu. Snaží sa o autentický výraz osobnosti, je úprimná voči sebe aj voči druhým, čím súčasne provokuje ostré protireakcie. Prezentuje aj banálne a surové pravdy. Politická orientácia je viac ľavicová a pacifistická. Ostro sa obracia voči akejkoľvek komercii, avšak nie z pozícii intelektualizmu, je skôr antiintelektuálna. V rámci rockovej hudby sa chápe ako rocková opozícia.

Časť tohto hnutia sa postupne prepracovala k podpore sekty Hare Krišna, ktorá realizuje alternatívny ekologický životný štýl. Radikálna vlna v rámci hard-core „Straight Edge" (čistý štít) odmieta konzumáciu alkoholu, drog, sexu a mäsa ako politické presvedčenie. Snaží sa tak krajným spôsobom naplniť tézu hard-core, že zmenou vlastného života sa dá dosiahnuť zmena na celom svete.

VYJADROVACIE PROSTRIEDKY

Štýlovo sa pohybuje na hranici punkovej a heavy-metalovej hudby. Kladie dôraz na energiu, tempo, surový zvuk. Dynamika má väčší význam ako kva-

cy on the context. The most general meaning is – a creative practical wit. In this sense the term is used also for the activities performed out of the computer technology.

SOCIAL BACKGROUND

Mainly adolescents and students. Is principally a male-dominated culture. Many of them have grown up from the hippies culture. The basic techniques of hacking, however, were found on the ground of the top American universities by students and young assistants (among them a special status had the Massachusetts Institute of Technology).

IDEOLOGY

They feel pleasure from work with information technology. In computers is a beauty. In penetrating the foreign digitalized data a man experience an intellectual adventure. They are close to the anarchist ideas, it is strongly anti-authoritative culture with a strong resistance towards any kind of bureaucracy. They present themselves as the modern cowboys (techno-cowboy) and the pioneers of the technical age. As the highest value is considered a free initiative of an individual. The anti-materialistic feeling turns against the consumption society with an open effort to do it harm or at least to expose it a distorted mirror.

The hackers often just enjoy the penetration into the secrets of technology. Another similar group, phreaks, is more strongly bound with social ideals. The main aim of its representatives is to cause financial losses to the great telecommunication corporations and to disturb the big databases with data about citizens.

MEANS OF EXPRESSION

Home pages in Internet and the language of the cyberpunk – they have developed a special slang that combines the city and computer slang, its written and spoken versions are different. Their worldview is exactly reflected in the magazine "2600: The Hacker Quarterly" and in the electronic magazine "Phrack". The manifesto of hackers was written out by The Mentor under the title The Conscience of a Hacker."

TIME HORIZON

Individual technologies are born since the 60-ies. The world-wide interest in hacking is in process since the half of the 80-ies. The thought out hacking and the developed culture of hackers exists since 1990.

GEOGRAPHICAL DIVISION

Mainly USA, Great Britain, Germany, but also former communist countries of the Central and Eastern Europe.

LIFESTYLE

They spend a lot of time in front of the computer's monitor and surfing in Internet. They work individually or in small groups that are interconnected only by computer networks. They are highly independent in thinking. Breaking

litná technika. Symbolom sú písmená HxC. Vydávajú množstvo fanzínov a zúčastňujú sa na aktivitách graffiti. Z hard-coru sa vyvinul aj špecifický hudobný smer, „Crossover“, ktorý kombinuje tvrdú gitarovú hudbu s inými hudobnými vplyvmi.

MÓDA

Bunda s kapucou (mikina) a šiltovka. Nosia sa aj dreadlocks, výrazné brady, mnoho náušníc a tetovaní. Je blízka punkovej móde.

ČASOVÝ HORIZONT

Vyrástol ako tretia, posledná fáza punku, od r. 1985. Niekedy sa novšia fáza hard-core označuje termínom trash metal. V deväťdesiatych rokoch vzniká vlna Straight Edge.

GEOGRAFICKÉ ROZDELENIE

Vznikol v USA (Los Angeles, San Francisco, New York), dnes je rozšírený po celom svete.

ŽIVOTNÝ ŠTÝL

Vytvára si spleť alternatívnych komunikačných kanálov, najvýznamnejšie z nich sú rôzne fanzíny (napríklad Maximum Rock'n'Roll). Je to súčasne kultová hudba alternatívnej kultúry graffiti. Sú fanatickí skateboardisti. Charakteristický je Stage Diving, tanec, pri ktorom tanečník skáče z pódia medzi ľudí.

OSOBNOSTI

Hudobné skupiny – Agnostic Front, Heresy, Suicidal Tendencies, Verbal Abuse, Autopsy, Shelter, Inside out, The Black Flag, Crass, Conflict, Napalm Death.

HEAVY METAL / HARD ROCK

NÁZOV

Vyvinuli sa rôzne prívlastky k slovu metal vyjadrujúce tvrdosť alebo ideologickú orientáciu – trash metal, death metal, black metal, white metal. Pojem hard rock označoval gitarovú hudbu v sedemdesiatych rokoch. Ako označenie hudobného štýlu vznikol v r. 1969. Termín vytvoril William Burroughs v r. 1968 a prvýkrát bol použitý v súvislosti so skupinou Steppenwolf, neskôr sa používal na komerčné označenie poprockových skupín.

SOCIÁLNE POZADIE

Akákoľvek mládež.

IDEOLÓGIA

Cieľom je snaha o autenticitu až na hranici psychodelického vnímania sveta. K tomu sa niekedy pridružili prvky čiernej mágie, mystiky a satanizmu (black metal). Typický metalista sedemdesiatych a osemdesiatych rokov uznával tvrdosť a priamosť, ktorá niekedy prechádzala až do agresivity. Reakcia na punkovú kultúru, „Nová vlna britského heavy metalu“, sa snažila nad-

a law and taking a risk are their normal parts of life. Except of the computational work at night they live the conventional life of the middle class. For their life in hacking a feeling of cohesion similar to that in an ethnic minority is very important.

PERSONALITIES

Ph. Agre, E. Goldstein co-operates with them. Individuals use the names in a cipher, e.g. Carrier Culprit, The Executioner, and so do also the groups of hackers – Camorra, Justice League of America, NASA Elite, Team Hackers' 86.

HARD CORE

TITLE

The music business began to use this term for the American post-punk music in the early 80-ies. In the early 90-ies the same term was used to denote a speeded-up version of techno music.

SOCIAL BACKGROUND

Students and city youth.

IDEOLOGY

Neo-punk music at the beginning of the 80-ies (Exploited, Dead Kennedys) gradually changed the original punk passivity to activity, especially the social and political, the result of what was the hard-core culture. From the music style has thus evolved a culture with its own ideology. It is closely connected with the autonomous scene, squats, graffiti, skateboarders, later with ecological movement. Unlike punk it tries to present a rational criticism, at the same time it supports the alternative political activity.

In the framework of the movement there have arisen a number of groups all over the world that sometimes co-operate. This culture does not acknowledge the hierarchy, the centralisation, it tries to disturb the relation of a producer and a consumer as the relation centralised around the producer. It tries to create an authentic picture of a personality, it is sincere towards itself as well as towards the others and by this it often provokes the sharp counter-reactions. It presents also the banal and crude truths. Its political orientation is more left and pacifist. It sharply turns towards any kind of commerce but not from the positions of intellectualism, it is rather contra-intellectual. In the framework of the rock music it is understood as the rock opposition.

A part of the movement has gradually got the support of the Hare Krishna sect that realises an alternative ecological style of living. A radical wave in the framework of the hard-core "Straight Edge" rejects the consumption of alcohol, drugs, sex and meat as the political persuasion. It strives in this way to fulfil a thesis of the hard-core that by a change of one's own life a change of the whole world can be reached.

257

viazať na jednoduchosť a čistotu heavy metalu v jej začiatkoch. „Grunge“ vyjadrovala pesimistické až depresívne nálady „generácie X“. Heavy metal prijal v deväťdesiatych rokoch nové kultúrne podnety (elektronická hudba, etnické prvky).

VYJADROVACIE PROSTRIEDKY

Základom je rocková hudba s jednoduchými, opakujúcimi sa ale výraznými melódiami. Uplatňuje sa v nej vplyv černošskej hudby (blues) a dôležitý je silný zvuk. V osemdesiatych a deväťdesiatych rokoch sa metalové prvky stávajú súčasťou širokého prúdu nových hudobných smerov, najmä tanečného charakteru (EBM, drum'n'bass, dub, atď).

MÓDA

Hlavne kožené a riflové odevy a odevné doplnky. Počas trvania Grunge boli módne flanelové košele a celkový nedbalý imidž.

ČASOVÝ HORIZONT

Od konca šesťdesiatych rokov do deväťdesiatych rokov. Nová vlna britského heavy metalu vznikla v osemdesiatych rokoch. Grunge sa objavil v deväťdesiatych rokoch, za jeho koniec sa považuje samovražda K. Cobaina, lídra skupiny Nirvana v r. 1994.

GEOGRAFICKÉ ROZDELENIE

Z anglicky hovoriacich krajín sa dostala do celého sveta.

ŽIVOTNÝ ŠTÝL

Životný štýl vznikol okolo hudby, hudobných skupín a koncertov. Je charakteristický štylizovanou agresivitou a hrubosťou. Neoddeliteľnou súčasťou je užívanie alkoholu a rôznych drog.

OSOBNOSTI

Hudobné skupiny – Deep Purple, Led Zeppelin, Black Sabbath, Judas Priest, Iron Maiden, Motorhead, Def Leppard, Mettallica, Megadeath, Nirvana, Pearl Jam, Machine Head, Sepultura.

HELL'S ANGELS

NÁZOV

Názov pochádza z názvu jednej americkej letky počas druhej svetovej vojny.

SOCIÁLNE POZADIE

Spravidla boli vo veku okolo 30 rokov, dnes už k nim patria všetky vekové kategórie.

IDEOLÓGIA

Snažili sa pokračovať vo vzťahoch príslušníkov amerického vojnového letectva. Preferovali hedonizmus až za hranice zákonnosti, kult násilia a výnimočnosti.

MEANS OF EXPRESSION

As to its style it moves on a border of punk and heavy-metal music. It lays stress on the energy, tempo and a crude sound. The dynamics has a greater importance than the quality of the technique. The symbols are the letters HxC. They publish a great number of fanzines and take place in graffiti activities. From the hard-core a specific musical orientation "Crossover" has developed. It combines the hard guitar music with other musical influences.

FASHION

T-shirt with a hood and a cap with the visor. They wear also dreadlocks, characteristic beards, many earrings and tattoos. It is close to the punk fashion.

TIME HORIZON

It has grown as the third, last phase of the punk, since 1985. Sometimes a newer phase of the hard-core is called the trash metal. In the 90-ies there arises a wave of the Straight Edge.

GEOGRAPHICAL DIVISION

It was originated in USA (Los Angeles, San Francisco, New York), today it is spread all over the world.

LIFESTYLE

It creates a tangle of the alternative communication channels the most important of which are various fanzines (e.g. Maximum Rock'n'Roll). It is at the same time the cult music of the alternative graffiti culture. They are fanatic skateboarders. Characteristic is a Stage Diving, a dance during which a dancer jumps from the stage among people.

PERSONALITIES

Music bands – Agnostic Front, Heresy, Suicidal Tendencies, Verbal Abuse, Autopsy, Shelter, Inside out, The Black Flag, Crass, Conflict, Napalm Death.

HEAVY METAL / HARD ROCK

TITLE

There were developed many attributes to the word metal expressing the hardness or the ideological orientation – trash metal, death metal, black metal, white metal. A term hard rock denoted a guitar music in the 70-ies. In 1969 it began to denote the music style. The term was coined by William Borroughs in 1968 and was first used in a musical context by the group Steppenwolf, later it was used for a commercial titling of the pop-rock groups.

SOCIAL BACKGROUND

Any kind of youth.

IDEOLOGY

The aim is an endeavour to reach the authenticity even on a border of a psychedelic perception of the world. Sometimes there were added the ele-

VYJADROVACIE PROSTRIEDKY

Hlavným prostriedkom sebavyjadrenia bola motorka Harley Davidson s predĺženou prednou nápravou a riaditkami. Často ozdobená strapcami a napodobami prvkov zo starých indiánskych kožených odevov. Neoddeliteľnou súčasťou ich imidžu je tvrdá rocková hudba. Kultovým filmom bola Bezstarostná jazda (Easy Rider).

MÓDA

Napodobovali niektoré súčasti indiánskych odevov, najmä z kože, so strapcami a cvokmi. Podobne ozdobovali aj motorky, na ktoré maľovali aj pestré obrázky (air brush). Ako šperky a ozdoby slúžili aj hlavy smrtiek a hákový kríž.

ČASOVÝ HORIZONT

Na cestách ich vidieť od polovice šesťdesiatych rokov.

GEOGRAFICKÉ ROZDELENIE

Hlavne v USA (Kalifornia), neskôr vo Veľkej Británii, Škandinávia aj inde.

ŽIVOTNÝ ŠTÝL

Vytvárali spoločenstvá s pevnými priateľskými väzbami, ktoré boli založené na pocite výlučnosti. Vstup do spoločenstva sprevádzali iniciačné rituály. K základným životným situáciám patrili divoké jazdy na motorkách. Spočiatku mali dosť úzke vzťahy s hippies, neskôr skĺzavali do násilností a vzťahy s hippies sa prerušili. Mimo nej existuje množstvo ďalších motorkárskych skupín, táto je najvýznamnejšia. Dnes existuje už len menšina klasických motorkárskych gangov, ktoré žijú nekonformným životom a niekedy sa venujú obchodu s drogami a zbraňami. Prevládajú však spoločensky neškodné skupiny motorkárov z bohatších vrstiev obyvateľstva, ktoré sa stretávajú cez víkendy alebo počas dovoleniek.

HIP HOP

NÁZOV

Vznikol podľa názvu vinylovej platne Man Parisha. Názov sa stal sloganom tanečníkov – „hip hop, don't stop".

SOCIÁLNE POZADIE

Kultúru vytvorili černosi v Bronxe. Od polovice osemdesiatych rokov sa stala súčasťou kultúry belošskej mládeže.

IDEOLÓGIA

Ťažiskom je radosť zo života, pôžitok spolu s autentickým vyjadrením afroamerickej identity. Neskôr sa pridala sociálna kritika až na hranici zákonnosti (gangster-rap).

ments of a black magic, mysticism and Satanism (black metal). A typical metal representative of the 70-ies and the 80-ies acknowledged the hardness and directness that sometimes crossed even into aggressiveness. The reaction to the punk culture "A new wave of the British heavy metal" tried to continue in the simplicity and purity of heavy metal in its beginnings. The Grunge expressed the pessimistic even depressive moods of the "generation X". Heavy metal accepted in the 90-ies the new cultural incentives (electronic music, ethnic elements).

MEANS OF EXPRESSION

The basis forms the rock music with the simple, repeating but also expressive melodies. There is also the influence of a black music (blues) and important is a strong sound. In the 80-ies and the 90-ies the metal elements have become a part of a broad stream of the new music orientations, especially of a dance character (EBM, drum'n'bass, dub, etc.)

FASHION

Mainly leather and rifle clothing and accessories. In the period of Grunge the flannel shirts and a total negligent image were in fashion.

TIME HORIZON

Since the end of the 60-ies till the 90-ies. The new wave of the British metal arose in the 80-ies. The Grunge appeared in the 90-ies, as its end is considered the suicide of K. Cobain, a leader of the group Nirvana in 1994.

GEOGRAPHICAL DIVISION

From the English speaking countries it got in the whole world.

LIFESTYLE

The lifestyle developed around the music, music groups and concerts. It is characteristic by a stylised aggressiveness and hardness. An inseparable part is the use of alcohol and various drugs.

PERSONALITIES

Music groups – Deep Purple, Led Zeppelin, Black Sabbath, Judas Priest, Iron Maiden, Motored, De Leopard, Metallic, Megalith, Nirvana, Pearl Jam, Machine Head, Sepultura.

HELL'S ANGELS

TITLE

The title comes from the name of one American flight crew operating in the second world war.

SOCIAL BACKGROUND

The Angels were usually in their thirties, today all age categories belong to them.

VYJADROVACIE PROSTRIEDKY

Typickým bol break dance, dnes najmä rapová hudba. Využíva mnoho súčastí afro-americkej kultúry, neskôr sa využívajú aj prvky kultúry Hispáncov v USA. Hojne využíva videoklipy, až sa niekedy označuje za kultúru videoklipov. Dôležitý je šport.

MÓDA

Spočiatku najmä športový odev a dôležité sú baseballové čiapky. Nosia sa zlaté reťaze, hodinky, prstene, kvalitné značkové oblečenie. K móde patria drahé autá ako symbol úspechu.

ČASOVÝ HORIZONT

Začiatky nájdeme v r. 1974, masovo sa šíri od konca sedemdesiatych rokov.

GEOGRAFICKÉ ROZDELENIE

Začína v New Yorku, dnes je rozšírený po celom svete.

ŽIVOTNÝ ŠTÝL

Vyrastá okolo kultúry rapovej hudby, graffiti a break dance. Radi sa zapájajú do pouličných športov (najmä basketbal a body-building). Neskôr (najmä po polovici osemdesiatych rokov) získava rebelantský podtón (marihuana, sociálny protest), niekedy až kriminálny odtón (gangster-rap).

OSOBNOSTI

Veľmajster Flash, Africa Bambaata, Run DMC, Public Enemy, Arrested Development, Disposable Heroes of Hiphoprisy, Cypress Hill, LL Cool J., Fugees, Busta Rhymes, K. Blow, Wu-tang-clan, Ice Cube, 2 PAC.

HIPPIES

NÁZOV

Prvýkrát bol použitý v článku v r. 1967. Jeho etymológia je nejasná: pochádza buď zo slova „Hip“ = bedro so sexuálnou symbolikou, alebo zo slova „Happy“ = šťastný, alebo zo slov „Hap Cat“ = spojený s bohémskym jazzom tridsiatych rokov 20. storočia, alebo od slova „Hip“ = označenie človeka zdravého úsudku, ktorý sa nedal zmiasť ideami, ideológiou v päťdesiatych rokoch a je plný humoru, alebo zo slova „Hipster“ = príslušník inej, predchádzajúcej alternatívnej kultúry. Sami seba nenazývali hippies, ale „freaks“ – čudáci.

SOCIÁLNE POZADIE

Mládež všetkých sociálnych vrstiev, prevládala mládež z bohatších vrstiev.

IDEOLÓGIA

Ideovými zdrojmi boli E. Fromm, H. Marcuse, Ch. Reich, M. Eliade, D. Thoreau, Che Guevara, A. Huxley a orientálna kultúra, hlavne indická, s takými mysliteľmi ako M. Gándhí, R. Thákur a Mahariši. Cieľom bolo žiť autentický život, odkryť svoje túžby a pocity, veriť vo vlastné možnosti a schopnosti.

262

IDEOLOGY

They tried to continue in the relations of the American war flyers. They preferred hedonism even beyond the borders of legality, a cult of violence and exceptional position.

MEANS OF EXPRESSION

The main means of their self-expression was a motorcycle Harley Davidson with lengthened front forks and raising handle-bars. It is often decorated with strips and imitations of the old Indian leather clothes. An inseparable part of their image is the hard rock music. The cult film was Easy Rider.

FASHION

They imitated some parts of Indian dresses, especcially leather clothes, clothes with strips and studs. They similarly decorated also their motorcycles on which they painted various motley pictures (air brush). As the jewels and adornment they wore death's-heads and swastikas.

TIME HORIZON

Mainly in USA (California), later in Great Britain, Scandinavia and in other countries.

LIFESTYLE

They formed the communities with the firm friendship bounds that were based on the feeling of exclusiveness. Entering into the community was accompanied by the initiatory rituals. To the basic life situations belonged the wild rides on motorcycles. At the beginning they have quite close relations with hippies, later they slipped into violence and the relations with hippies were cut off. Besides it there exist many other motorcycle groups, but this one is the most important. Today there exists only a minority of the classical motorcycle crews that live a non-conform life and sometimes deal with the drug and weapon business. However, there prevail the socially harmless groups of motorcycle riders from the richer classes of inhabitants that meet during the weekends or holidays.

HIP HOP

TITLE

It originated from a title of a vinyl record of Man Parish. The title became a slogan of the dancers – "hip hop, don't stop".

SOCIAL BACKGROUND

The culture was formed by the black men in Bronx. From the first half of the 80-ies it has become a part of the culture of the white youth.

IDEOLOGY

The core is the pleasure of life, the relish together with an authentic expression of the Afro-American identity. Later there was added a social criticism even on a border of legality (gangster-rap).

Sloboda slova patrila u nich k posvätným hodnotám. Preto sa orientovali na negovanie etablovaných hodnôt, formalizmu a materializmu americkej spoločnosti. Prejavovali značné utopické tendencie v sociálnom myslení. V individuálnej morálke boli silno hedonistickí. Veľmi výrazný pacifizmus hippies sa prejavil aj v tom, že odpor voči vojne vo Vietname bol nielen jedným z katalyzátorov vzniku hnutia, ale celý čas jedným z hlavných vnútorných tmelov hnutia.

VYJADROVACIE PROSTRIEDKY

Neformálne a nekonformné správanie, tanec, happeningy a sit-in, voľná erotika. Veľký význam sa pripisoval amuletom. Symbolickým a rozšíreným vyjadrením ich svetonázoru bolo pálenie povolávacích lístkov do armády. Mimoriadne dôležitým vyjadrovacím prostriedkom boli kvety. Hudba patrila k hlavným komunikačným prostriedkom, od protestsongov až blues. Kultovým umeleckým dielom bol muzikál Hair. Za „bibliu" hippies sa považuje kniha Livre rose du Hippie. Paríž 1968, ktorá obsahuje zbierku manifestov, plagátov, sentencií. Festival vo Woodstocku pripomína symbol pušky skríženej s gitarou v zelenom venci.

MÓDA

Veľmi pestrofarebné a nekonvenčné oblečenie, amulety, kvety vo vlasoch.

ČASOVÝ HORIZONT

Prvé počiatky sa objavili v Kalifornii v r. 1965-66, Európu dosiahli v r. 1966. Za oficiálny zrod sa považuje vystúpenie v parku Golden Gate v San Francisku v roku 1967. Sú nepriamymi pokračovateľmi beat generation a hipsterov. V podstate hnutie zaniklo v r. 1974 za veľmi aktívneho prispenia FBI. Mnohí hippies sa neskôr pretransformovali do pacifistických a ekologických hnutí, do feministických organizácií, do New Age do Yippies.

GEOGRAFICKÉ ROZDELENIE

Z USA do Európy a potom do celého sveta. Strediskom v USA bolo Height Hashbury v Kalifornii a Slobodná univerzita v Berkeley. Počas Pražskej jari ich bolo vídať v Československu. Najdlhšie sa udržali v Holandsku.

ŽIVOTNÝ ŠTÝL

Fungovali ako neorganizované hnutie. Svoj životný štýl celkom podriadili hlavnej myšlienke hnutia – sebarealizácia. Vytvárali voľné komúny a odmietali sa zúčastňovať na inštitucionálnom živote a ich životný štýl niesol veľké znaky dočasnosti, čo si sami uvedomovali. Zakladali tzv. slobodné univerzity" – pretvárali existujúce univerzity na neformálne spoločenstvá, v ktorých myslitelia hnutia prednášali na aktuálne témy – freudizmus, Orient, film a pod. Najslávnejšia bola Slobodná univerzita Berkeley v r. 1964. Veľký význam zohrávali drogy, najmä marihuana a halucinogény, ku koncu prevážil heroín. Na protest proti skostnatelosti súčasnej rodiny uvoľnili erotiku. Hudba nebola len vyjadrovacím prostriedkom, ale súčasťou životného štýlu. Preto organizovali hudobné festivaly, v ktorých vznikali symbolické spoločenstvá ľudí žijúcich rovnakým životným štýlom. Najväčší festival (stal sa legendou) vo Woodstocku v r. 1969 trval tri dni a zúčastnilo sa na ňom asi pol milióna návštevníkov. Po

MEANS OF EXPRESSION

The focus was the break dance especially the rap music. It uses many parts of the Afro-American culture, later there were used also the elements of the culture of Hispanics living in USA. It frequently uses videoclips what sometimes leads to their characterization as the culture of videoclips. Very important is the sports activity.

FASHION

At the beginning especially the sportswear and important are the baseball caps. They wear gold chains, watch, rings, the branded clothing of a high quality. To the fashion belong expensive cars as a symbol of success.

TIME HORIZON

We can find the beginnings in 1974, in a mass measure it spreads since the end of the 70-ies.

GEOGRAPHICAL DIVISION

It begins in New York, today it is widespread all over the world.

LIFESTYLE

It grows up around the culture of rap music, graffiti and break dance. Its adherents enjoy to join the street sports (especially basketball and body-building). Later (especially in the half of the 80-ies) it gains a rebellion undertone (marihuana, social protest), sometimes even a criminal one (gangster-rap).

PERSONALITIES

Grandmaster Flash, Africa Bambaata, Run DMC, Public Enemy, Arrested Development, Disposable Heroes of Hiphoprisy, Cypress Hill, LL Cool J., Fugees, Busta Rhytmes, K. Blow, Wu-tang-clan, Ice Club, 2 PAC.

HIPPIES

TITLE

For the first time it was used in an article in 1967. Its etymology is unclear: it is derived either from the word "Hip" = the loins with a sexual symbolism, or from the word "Happy", or from the words "Hap Cat" = connected with the Bohemian jazz of the 30-ies of the 20th century, or from the word "Hip" = denotation of a man with the sound judgement who was not confused by the ideas and ideology of the 50-ies and is full of humour, or from the word "Hipster" = representative of a different, previous alternative culture. They themselves did not call hippies, but "freaks".

SOCIAL BACKGROUND

Youth of all social classes, the youth from the richer classes prevailed.

IDEOLOGY

The idea sources were E. Fromm, H. Marcuse, Ch. Reich, M. Eliade, D. Thoreau, Che Guevara, A. Huxley and the oriental culture, especially from

celý čas svojej existencie malo hnutie veľké problémy s úradmi a políciou. Vo svojich neskorších fázach mali konflikty s punkom, ktorý ich odsudzoval za pasívny prístup k problémom. Pred zánikom hnutia hippies mali jeho príslušníci ostré konflikty vznikali so vznikajúcim hnutím skinheads.

Treba rozlišovať tzv. pravých hippies žijúcich životným štýlom tohto hnutia a ich napodobovateľov, ktorým išlo o vonkajší vzhľad.

OSOBNOSTI

J. Hendrix, J. Joplin, T. Leary, A. Hoffman, J. Rubin, skupiny Grateful Dead, The Move

HIPSTER

NÁZOV

Prvýkrát bol použitý v r. 1951 alebo 1952. Má jazzový pôvod. Pravdepodobne vyrástol zo slovníka čiernych muzikantov štyridsiatych rokov v USA, kde označoval stav uvedomenia, nadhľadu, psychického odstupu.

SOCIÁLNE POZADIE

Kultúra sa rozvíjala hlavne vo veľkých mestách ako New York, Paríž, Los Angeles. Jej nositeľmi boli hlavne intelektuálne vrstvy, rozvinula sa z jazzových prívržencov: Nereprezentujú ju však spoločenské špičky, ale nižšia stredná trieda. Ku kultúre patrila umelecká bohéma a čiastočne aj robotníci.

IDEOLÓGIA

Sami sebe hovorili „americký existencialista". Boli absolútne orientovaní proti konformnosti. Potestovali proti tienistým stránkam spoločnosti a túžili po absolútnej sexuálnej slobode. Životný postoj sa budoval zo skepsy. Bola to kombinácia belošskej kultúry so sebauvedomením černocha alebo Hispánca.

VYJADROVACIE PROSTRIEDKY

Jazz a irónia ako hlavné vyjadrovacie prostriedky. Typickým produktom tejto kultúry bola kniha N. Mailer Biely neger.

MÓDA

V podstate nenápadná, len niekedy s výstrednými, nekonformnými doplnkami alebo detailmi. Niekedy s tendenciami k dandizmu.

ČASOVÝ HORIZONT

Rozvíja sa od päťdesiatych rokov. Od šesťdesiatych rokov splynuli s beat generation a neskôr ich nahradili hippies.

GEOGRAFICKÉ ROZDELENIE

Ohraničená na USA. Typické životné prostredie pre hipsterov bola Greenwich Village v New Yorku a nočné kluby San Francisca.

India with the thinkers such as M. Gandhi, R. Thakur and Maharishi. The aim was to live an authentic life, to reveal one's own desires and feelings, to believe in one's own possibilities and abilities. The freedom of speech belonged to the sacred values. Therefore they were orientated at the negation of the established values, the formalism and materialism of the American society. In their social thinking they showed considerable utopian tendencies. In the individual morality they were strongly hedonistic. A very marked pacifism of the hippies was shown also in their resistance towards the war in Vietnam which was not only one of the catalysts of the origin of the movement but also one of the main inner cements of the movement.

MEANS OF EXPRESSION

Informal and non-conform behaviour, dancing, happenings and sit-in, free eroticism. A great importance was ascribed to amulets. The symbolic and widespread expression of their worldview was burning of the military service's call-up papers. An extraordinary important means of expression were flowers. Music belonged to the main communication means, from the protest songs to blues. The cult artwork was the musical Hair. As the "bible" of the hippies was taken the book Livre rose du Hippie, Paris 1968, which contains the collection of manifestos, posters, sentences. The festival in Woodstock is remembered by the symbol of a rifle crossed with a guitar in a green wreath.

FASHION

Very motley and informal clothing, amulets, flowers in hair.

TIME HORIZON

The first beginnings appeared in California in 1965-66, they reached Europe in 1966. As an official birth is considered the performance in the park Golden Gate in San Francisco in 1967. They are the indirect successors of the beat generation and hipsters. The movement ceased to exist in 1974 with an active contribution of FBI. Many hippies were later transformed into the pacifistic and ecological movements, into feminist organisations, into the New Age or Yippies.

GEOGRAPHICAL DIVISION

From USA they got to Europe and then into the whole world. The centre in USA was the Height Hashbury in California and the Free University in Berkeley. During the Prague Spring they were seen in Czechoslovakia. For the longest time they existed in Holland.

LIFESTYLE

They existed as a non-organised movement. Their lifestyle was fully subordinated to the principal idea of the movement – self-realisation. They created free communes and rejected to take part in the institutionalised life. Their lifestyle wore the big signs of temporariness of what they themselves were aware. They founded so called "free universities" – they changed the existing universities in the informal communities in which the thinkers of the movement hold lectures on the topics – Freudism, Orient, movie etc. The most

ŽIVOTNÝ ŠTÝL

Boli prívrženci nočného života, nestálosti, až s prvkami príživníctva. Mladistvosť, odvaha a energia niekedy ústili do izolácia. Marihuana bola denným spoločníkom.

OSOBNOSTI

N. Mailer, L. Bruce

HOMOSEXUÁLNA KULTÚRA

NÁZOV

„Gay" pôvodne znamenal šťastný alebo efektný, okázalý. V 19. storočí slovo znamenalo sexuálne nemorálny. Homosexuálna komunita v 20. storočí prijala tento termín ako tajné označenie. Niekedy sami používajú aj hanlivé označenie „queer" – teplý. Slovo „gay" platí pre mužskú časť komunity, pre ženy sa používa označenie „lesby" podľa gréckeho ostrova Lesbos, na ktorom antická poetka Sapfó v 7. storočí pred n. l. viedla dievčenský básnický krúžok. Termín „homosexuál" pochádza od rakúskeho spisovateľa 19. storočia Benkerta. Termín „queer" sa začína používať aj na označenie teoretickej reflexie homosexuálnosti popri „gay studies" a „lesbian studies."

SOCIÁLNE POZADIE

Homosexualita sa vyskytuje sa vo všetkých sociálnych vrstvách, často ju otvorene prezentujú umelecké kruhy. Všeobecne sa predpokladajú priemerne 4% homosexuálne orientovaných ľudí v každej spoločnosti.

IDEOLÓGIA

Pôvodne sexuálna orientácia vyvolaná hormonálnym naladením organizmu alebo sociálnym učením si vybudovala samostatnú alternatívnu kultúru. Vo svojom svetonázore homosexuáli principiálne preferujú rovnosť ľudí bez ohľadu na pohlavie a orientáciu. Zdôrazňujú, že každý človek má mať možnosť slobodnej voľby svojej orientácie, pričom tento názor zovšeobecňujú na akúkoľvek svetonázorovú voľbu. Zo snahy o zrovnoprávnenie homosexuálov s heterosexuálmi vyplýva ich liberálny postoj ku všetkým menšinám, s ktorými často spolupracujú. Angažujú sa v boji za liberalizáciu práva. Zdôrazňujú individuálnu slobodu, odmietajú uzavreté a inštitucionalizované sociálne roly. Spolupracujú s anarchistami a autonómnou scénou, lesby s feministickým hnutím. Svoje postoje považujú sa za súčasť sexuálnej revolúcie posledných tridsiatych rokov. Vtedy, ak nejde len o čisto sexuálny vzťah, upozorňujú na duchovné aspekty lásky a priateľstva. Heterosexuálnu lásku považujú za nástroj mocenskej dominancie muža nad ženou.

Za dátum vzniku teoretickej reflexie homosexuálnej orientácie sa považuje 28. jún 1969, keď polícia rozprášila homosexuálny klub Stonewall Tavern v New Yorku.

famous was the Free university in Berkeley in 1964. The great importance played drugs, especially marihuana and hallucinogenic drugs, et the end the heroin prevailed. In protest against the ossified present family they loosened eroticism. Music was not only the means of expression, but a part of the life style. They organised music festivals in which the symbolic communities of people living the same lifestyle were formed. The biggest festival (it became a legend) in Woodstock in 1969 lasted three days and there took place at about half a million of visitors. During the whole time of its existence the movement had problems with the official authorities and the police. In its later phases it had conflicts with punk which condemned them for their passive approach to the problems. Before the hippies movement ceased to exist its representatives got in sharp conflicts with the arising movement of skinheads.

It is necessary to distinguish the so called real hippies living the lifestyle of this movement and their imitators who resembled them only by their outer appearance.

PERSONALITIES

J. Hendrix, J. Joplin, T. Leary, A. Hoffman, J. Rubin, the groups Grateful Dead, The Move.

HIPSTER

TITLE

A term was used for the first time in 1951 or 1952. It is of a jazz origin. It probably grew up from the vocabulary of the black musicians of the 60-ies in USA where it denoted a state of awareness, a detached point of view, a psychological distance.

SOCIAL BACKGROUND

The culture developed first of all in big cities as New York, Paris, Los Angeles. Its bearers were first of all the intellectual classes. It was developed from the jazz supporters, but it is not represented by the social top classes, but a lower middle class. To the culture belonged the artistic Bohemia and partially the workers.

IDEOLOGY

They called themselves the "American existentialists". They were absolutely orientated against the conformity. They protested against the drawbacks in society and desired an absolute sexual freedom. The attitude towards life was built up from scepticism. It was a combination of the white culture with the self-awareness of a black man or a Hispanic.

MEANS OF EXPRESSION

Jazz and irony as the main means of expression. A typical product of this culture was a book by N. Mailer "The White Nigger".

VYJADROVACIE PROSTRIEDKY

Odev, časopisy, verejné skupinové vystúpenia, osvetové akcie.

MÓDA

Muži využívajú prvky zo ženského odevu, niekedy sa kompletne obliekajú a upravujú ako ženy. Okrúhla náušnica v uchu patrila k poznávacím znakom homosexuála (dnes to však už neplatí). Obľubujú piercing, ktorý postupne prechádza z tváre na miesta druhotných pohlavných znakov až na sexuálne orgány (má zvýšiť pôžitok). Obľubujú lesklé odevy. Niekedy využívajú módne prvky odkazujúce na sadomasochizmus.

U žien je časté unisexové oblečenie, krátky účes, najčastejšie nohavice. Vo svojej reči používajú skryté kódy na vzájomné spoznávanie. Niekedy vedome negujú všetky módne výstrelky v mene protestu proti diktátu „ženskej" módy a potláčajú svoju prirodzenú krásu. V posledných rokoch sa však aj vedome pohrávajú s tradičnými ženskými prvkami v móde.

ČASOVÝ HORIZONT

Predpokladá sa, že homosexualita existuje odkedy existuje ľudstvo. Verejne a skupinovo vystupujú homosexuáli od konca šesťdesiatych rokov. Od konca šesťdesiatych rokov sa postupne prestáva homosexualita považovať za chorobu aj v klasifikáciach chorôb. Od päťdesiatych do sedemdesiatych rokov sa vonkajšie znaky homosexuálnej orientácie stierali, od osemdesiatych rokov sa výrazne a otvorene prejavuje homosexuálna identita a zviditeľňujú sa (aj politicky) ich požiadavky.

GEOGRAFICKÉ ROZDELENIE

Homosexualita existovala v desiatkach kultúr sveta. Moderné otvorené vystúpenia homosexuálov sa začali najprv v USA, Holandsku, Dánsku, neskôr po celej Európe, Austrálii aj Ázii.

ŽIVOTNÝ ŠTÝL

Často vytvárajú uzavreté komunity s vlastnými miestami na stretávanie. Typické sú tzv. gay pubs, nočné kluby a krčmy len pre mužov. V posledných desaťročiach však vznikajú už aj lesbické tanečné kluby. Vznikajú „centrá žien" a „centrá mužov", vlastné vydavateľstvá a kníhkupectvá s homosexuálnou literatúrou, filmové festivaly s problematikou homosexuálnej orientácie, konajú s konferencie na túto tému. Objavuje sa dokonca mužská aj ženská homosexuálna pornografia. Vo vývine lesbickej kultúry v posledných desaťročiach sa striedajú obdobia, v ktorých sa skrýva lesbická identita, s obdobiami, v ktorých otvorene vyjadrujú svoju identitu navonok (k heterosexuálom), ako aj sexuálnu úlohu v páre. Homosexuálnu orientáciu prejavujú muži otvorenejšie ako ženy. Od objavenia nebezpečenstva AIDS sa homosexuáli venujú aj sexuálnej osvete. Niektoré štáty (Dánsko, Holandsko, Švédsko, Island a pod.) v posledných rokoch uznávajú legálnosť homosexuálneho partnerstva a niekde aj osvojovanie detí takýmito pármi.

Niekedy sa homosexualita (zvlášť u mužov) spája s prostitúciou. Mnohí užívajú narkotiká (napr. LSD) pre posilnenie svojej imaginácie a zmyslovej vnímavosti. V niektorých extrémnych prípadoch prechádzajú do transvestizmu.

FASHION

In its substance modest, only sometimes with extravagant, non-conform accessories or details. Sometimes with the tendencies of dandyism.

TIME HORIZON

It develops since the 50-ies. In the 60-ies they merged with the beat generation and later they were substituted by hippies.

GEOGRAPHICAL DIVISION

It was limited in USA. A typical environment where they lived was Greenwich Village in New York and night clubs in San Francisco. Marihuana was a daily companion.

PERSONALITIES

N. Mailer, L. Bruce.

HOMOSEXUAL CULTURE (GAY AND LESBIAN CULTURE)

TITLE

The word "gay" originally meant showy, happy or effective, pompous. In the 19th century the word meant sexually immoral. The homosexual community adopted it in the 20th century as a secret code word. Sometimes they themselves use also an abusive title "queer". The word "gay" refers to males, the word "lesbian" specifies gay women and is derived from the Greek island Lesbos where the antique poet Sapfó lead in the 17th century BC the girls' poetry circle. The term "homosexual" comes from an Austrian writer of the 19th century Benkert. The term "queer" begins to be used also for a denotation of the theoretical reflection of homosexuality along with "gay studies" and "lesbian studies."

SOCIAL BACKGROUND

Homosexuality occurs in all social classes. It is often openly represented by the artistic circles. Generally it is assumed that there exist in average 4% homosexually orientated people in every society.

IDEOLOGY

Originally a sexual orientation caused either by a hormonal tuning of organism or by the social learning has built up its independent alternative culture. In its worldview the homosexuals principally prefer the equality of people regardless sex and orientation. They stress that every person could have a possibility of a free choice of his/her orientation and they generalise this opinion in every worldview's choice. From the effort to equalise homosexuals with heterosexuals comes out also their liberal attitude towards all minorities with which they often co-operate. They are involved in the struggle for the liberalisation of legislation. They stress individual freedom, reject closed and institutionalised social roles. They co-operate with anarchists and the autonomous scene, the lesbians with the feminist movement. They consider their

Niekedy vytvárajú organizované spoločenstvá alebo kompaktnejšie hnutia ako Gay Liberation Front v šesťdsiatych rokoch, Front homosexuel d'action révolutionnaire (anarchistické hnutie v sedemdesiatych rokoch), Groupes de libération homosexuelle, Penelope 1988, hnutie Ganymedes, museion, spolky Lambda alebo radikálne lesbické organizácie ako Radicalesbian. Po celom svete vydávajú vlastné časopisy. Lesby a feministické organizácie často spolupracujú, najmä od osemdesiatych rokov 20. storočia. Mužské a ženské homosexuálne organizácie však spolupracovali len minimálne: gays sa orientujú na uznanie ako sexuálna menšina, lesby rozširujú svoje aktivity smerom k zrovnoprávneniu žien. Ich užšia spolupráca sa rozvíja až od konca osemdesiatych rokov.

V starovekom Grécku bola mužská homosexualita považovaná za normálnu súčasť života. V počiatkoch kresťanstva bola homosexualita viac-menej tolerovaná, od 12. storočia sa však chápe ako kacírstvo a niekedy sa trestala dokonca smrťou. V 19. storočí sa lesbizmus likviduje aj chirurgickými zákrokmi (amputácia klitorisu). V nacistických koncentračných táboroch zahynulo okolo 10 000 mužov homosexuálov.

Vo svojich verejných vystúpeniach mali často konflikty s políciou, v autoritatívnych režimoch tieto konflikty pretrvávajú dodnes. V demokratických režimoch sa vypracúva špeciálna legislatíva potláčajúca násilie proti homosexuálom a lesbám. V niektorých prípadoch sú vylučovaní z vojenskej služby.

OSOBNOSTI

O. Wilde, P. I. Čajkovskij, G. G. N. Byron, P. Verlaine, A. Rimbaud, G. Sandová, V. Woolfová, A.Warhol, M. Lugonesová, S. Brightová

MODS

NÁZOV

Pôvodný názov bol „modernista, modernisti", neskôr bol skrátený na „mods".

SOCIÁLNE POZADIE

Tvorila ju mládež robotníckych štvrtí, ako aj nižšia stredná trieda.

IDEOLÓGIA

Boli výrazne apolitickí, zahľadení do seba. Chceli sa emancipovať od vyšších sociálnych vrstiev.

VYJADROVACIE PROSTRIEDKY

Hlavne hudba, a to soul a beat.

MÓDA

Vlasy ostrihané na krátko, neprovokatívny odev (čisté košele s límcom), radi využívali módu robotníckej mládeže (traky). Kultovým odevom boli košele značky Ben Sherman a topánky „levisky". Menšie skútre patrili k dôležitej výbave.

attitudes to be a part of the sexual revolution of the last thirty years. When it does not concern a purely sexual relation they point out the spiritual aspects of love and friendship. They consider the heterosexual love to be an instrument of the power dominance of a man over a woman.

As a date of an origin of the theoretical reflection of the homosexual orientation is taken June 28, 1969 when the police dispersed a homosexual club Stonewall Tavern in New York.

MEANS OF EXPRESSION

Clothes, magazines, public group performances, educational events.

FASHION

Men use the elements of the women's clothes, sometimes they completely dress and arrange their appearance like women. A round earring belonged to the identification characteristics of a homosexual (but at present it is no more valid). They like piercing that gradually gets from a face to the places of the secondary sexual signs and sexual organs (it is to increase the pleasure). They like shining clothes. They sometimes use the fashion elements referring to the sado-masochism.

Women often wear the unisex clothing, short hair, most frequently trousers. In their speech they use the hidden codes serving the mutual recognition. Sometimes they consciously negate all the latest fashion fads in the name of the protest against the "women's" fashion dictate and suppress their natural beauty. In the last years, however, they consciously play with the traditional women's fashion elements.

TIME HORIZON

It is assumed that homosexuality exists from times of the existence of mankind. Homosexuals present themselves publicly and in groups since the end of the 60-ies. Since the end of the 60-ies the homosexuality had gradually stopped to be considered the illness also in the classification of illnesses. From the 50-ies to the 70-ies the outer signs of homosexuality were hidden, since the 70-ies the homosexual identity is markedly and openly shown and the requirements of homosexuals are visible (also politically).

GEOGRAPHICAL DIVISION

Homosexuality existed in many of cultures in the world. The modern open performances of homosexuals began at first in USA, the Netherlands, Denmark and later all over Europe, Australia and Asia.

STYLE OF LIVING

They often create closed communities with their own places of meetings. Typical are so called gay pubs, night clubs and pubs only for men. In the last decades there are created also the lesbian dancing clubs. There arise the "centres for women" and the "centres for men", their own publishing houses and bookshops with homosexual literature, film festivals with the problems of the homosexual orientation, there are organised conferences on this topic. There appears even the male and female homosexual pornography. In the

273

ČASOVÝ HORIZONT

V prvej polovici šesťdesiatych rokov. Neskôr sa pretransformovali do hippies, do skinheads a do punku.

GEOGRAFICKÉ ROZDELENIE

V prvom rade vo Veľkej Británii.

ŽIVOTNÝ ŠTÝL

Snažili sa zapôsobiť, čo často ústilo do falošnosti, zženštilosti a snobizmu s prvkami dandizmu. Radi boli na cestách a veľa pili alkohol. Mali časté konflikty s rockermi. Postupne sa rozdelili na dva hlavné štýly: 1. módni mods, ktorých spôsob oblečenia stále viac oslňoval, 2. tvrdí mods, ktorí sa oblečením aj ideológiou postupne transformovali na skinheads.

OSOBNOSTI

Hudobné skupiny Jam, Who.

NEW AGE

NÁZOV

New Age znamená nový vek osvietenia, ktorý má v blízkej budúcnosti nastať.

SOCIÁLNE POZADIE

Spočiatku to bola mládež orientovaná proti konzumnej spoločnosti. Neskôr, s komercializáciou New Age a s rozvojom trhu s produktmi tejto kultúry sa pridali všetky vekové vrstvy, ale najmä stredné vrstvy a intelektuáli.

IDEOLÓGIA

Je to holistický svetonázor so silnými okultnými prvkami. Vychádza z myšlienok orientálnej tradície, najmä indickej a náboženstiev tzv. prírodných národov, ale súčasne ich kombinuje so západným vedeckým poznaním. Propaguje netradičné, alternatívne medicínske techniky s plným využitím homeopatie a autosugescie, naturálnej medicíny a psychotroniky.. Kladie dôraz na ekologické hodnotenie civilizačného rozvoja. Snaží sa rozvíjať „novú duchovnosť" a premenu euro-atlantickej civilizácie chce začať od duchovnej premeny každého jednotlivca. Nositelia tejto kultúry sa chápu ako pionieri nového veku.

VYJADROVACIE PROSTRIEDKY

Predovšetkým inštrumentálna hudba s rôznorodými vplyvmi – jazz, hudba tzv. prírodných národov (world-music), ambient, ako aj množstvo prírodných zvukov zakomponovaných do skladieb. Podstatná je ľahká melódia alebo pozvoľný rytmus. Často sa transformuje do hudby na počúvanie ako zvukovej kulisy. Hudba sa stáva súčasťou životného prostredia. Pôvodné zdroje hudby – M. Oldfield, Vangelis, B. Eno. Eklekticky využíva orientálne symboly ako mandalu, svastiku, óm a ďalšie. Kultovým filmom je Koyaanisquatsi. Hnutie nadväzuje na hnutie hippies.

development of the lesbian culture in the last decades there change the periods in which the lesbian identity is hidden with the periods in which it is openly manifested outwardly (towards the heterosexuals) together with a sexual role in a couple. The men manifest their homosexual orientation more openly than the women. Since the danger of AIDS had appeared much of the energy of the gay community has been expended on caring for AIDS victims and promoting safe sex. Some countries (Denmark, the Netherlands, Sweden, Iceland, etc.) has in the last years acknowledged the legality of the homosexual partnership and somewhere also the adoption of children by homosexual couples.

Sometimes is homosexuality (especially in men) connected with prostitution. Many use narcotics (e.g. LSD) for the strengthening of their imagination and sensual perceptivity. In some extreme cases they become transvestites.

They sometimes create the organised communities or the more compact movements as is the Gay Liberation Front in the 60-ies, Front homosexual d'action révolutionnaire (anarchic movement in the 70-ies), Groupes de libération homosexuelle, Penelope 1988, the Ganymedes movement, museion, associations Lambda or the radical women's organisations as is the Radicalesbian. They publish their own magazines all over the world. The lesbians and feminist organisations often co-operate, especially since the 80-ies of the 20th century. However, the male and female homosexual organisations cooperate only minimally: gays are orientated at the acknowledgement as the sexual minority, lesbians expand their activities towards granting equal rights to women. Their closer co-operation develops only since the end of the 80-ies.

In the ancient Greece the male's homosexuality was considered as a normal part of life. At the beginnings of Christianity it was more or less tolerated, but from the 12th century it was understood as heresy and sometimes it was even punished with death. In the 19th century the lesbian orientation was liquidated also by surgical interventions (clitoris removal). In the Nazi concentration camps died 10 000 homosexual men.

In their public appearances they had often conflicts with the police, in authoritative regimes these conflicts persist up to the present time. In the democratic regimes a special legislation is being elaborated suppressing the violence against homosexuals and lesbians. In some cases they are dismissed from the military service.

PERSONALITIES

O. Wilde, P. I. Chaykovsky, G. G. N. Byron, P. Verlaine, A. Rimbaud, G. Sand, V. Woolf, A. Warhol, M. Lugones, S. Bright.

ČASOVÝ HORIZONT

Od druhej polovice sedemdesiatych rokov.

GEOGRAFICKÉ ROZDELENIE

Vyrástol vo Veľkej Británii a USA, dnes rozšírený po celom svete. Do pádu komunizmu súčasť undergroundu vo východnej Európe, dnes aj v nej maximálne rozšírený.

ŽIVOTNÝ ŠTÝL

Meditácia, nekonformné avšak nie konfliktné správanie. Zdravé jedlo (často vegetariánske), snaha o fyzickú a psychickú harmóniu. Veľa hudby v každodennom živote.

OSOBNOSTI

B. Eno, Micon, E. Olšaník, Ph. Glass, M. Nyuman, T. McKenna, F. Capra, komúna Findhorne v Škótsku

Oi!

NÁZOV

Má označovať neartikulovaný krik alebo plač. Niekedy sa nazýva aj Oi! punk, aby sa vyjadrilo poučenie z punku.

SOCIÁLNE POZADIE

Mládež proletariátu.

IDEOLÓGIA

Ide o umelecké vyjadrenie hnutia skinheads v druhom období jeho rozvoja (v polovici sedemdesiatych rokov). Oi! predstavuje najmä typickú skinheadskú hudbu so zborovými refrénmi a rasistickými, nacionalistickými, prípadne aj sociálno-kritickými textami. V niektorých prípadoch je ťažké odlíšiť ju od neonacistickej propagandy. Priamočiarosť a razancia tejto kultúry bola priamo ovplyvnená punkovou vlnou. Od polovice osemdesiatych rokov sa prestal vyvíjať a slúži len na hlásanie ultrapravicových názorov, prípadne názorov futbalových násilníkov (rowdies).

Niekedy sa považuje za súčasť hnutia skinheads, pretože hudba Oi! presne vyjadruje svetonázor radikálnych pravicových skinheads.

VYJADROVACIE PROSTRIEDKY

Hudba blízka punku s minimalistickými štruktúrami. Viacero fanzínov. Blízka je jej aj minimalistická poézia.

ČASOVÝ HORIZONT

Od roku 1978 do polovice osemdesiatych rokov. V deväťdesiatych rokoch nastal výrazný rozvoj v strednej a východnej Európe.

MODS

TITLE

The original title was "modernist, modernists", later shortened to "mods".

SOCIAL BACKGROUND

It was created by youth from the workers' quarters as well as by a lower middle class.

IDEOLOGY

They were markedly apolitical, absorbed in themselves. They wanted to be emancipated from the higher social classes.

MEANS OF EXPRESSION

Mainly music – soul and beat.

FASHION

Short cut hair, non-provocative dress (clean shirts with a collar), they liked to wear the fashion of the worker youth (braces). A cult clothing were the shirts Ben Sherman and shoes "levi's". Smaller scooters belonged to the important equipment.

TIME HORIZON

In the first half of the 60-ies. Later they were metamorphosed into hippies, skinheads and punk.

GEOGRAPHICAL DIVISION

First of all in Great Britain.

LIFESTYLE

They tried to impress and this effort often resulted in falsehood, effeminacy and snobbism with the elements of dandyism. They liked to travel and drank a lot of alcohol. They had frequent conflicts with rockers. Gradually they had divided in two main styles: 1. fashionable mods whose way of dressing dazzled more and more, 2. hard mods who by their clothing and ideology gradually metamorphosed into skinheads.

PERSONALITIES

Music groups Jam, Who.

NEW AGE

TITLE

New Age means a new age of enlightenment that is to come in the near future.

SOCIAL BACKGROUND

At the beginning it was the youth orientated against the consumer society. Later, with the commercialisation of the New Age and with the development of

GEOGRAFICKÉ ROZDELENIE

Štýl vznikol vo Veľkej Británii, neskôr sa rozšíril po celej Európe vo veľkých mestách. V deväťdesiatych rokoch aj v strednej Európe, najmä bývalá NDR, Česko, Slovensko a Poľsko.

ŽIVOTNÝ ŠTÝL

Množstvo hudby, pouličné šarvátky, prípadne hlbšie prepojenie so štruktúrami skinheads.

OSOBNOSTI

The Stockbroker, hudobné skupiny Skrewdriver, Four Skins.

PROVOS

NÁZOV

Pochádza z francúzskeho slova „provocateur.

SOCIÁLNE POZADIE

Mládež všetkých vrstiev.

IDEOLÓGIA

Sú zacielení liberálne až anarchisticky. Ich myslenie obsahovalo ekologické prvky.

VYJADROVACIE PROSTRIEDKY

Noviny White Paper. Organizovanie demonštrácií a provokácií proti spoločenským autoritám na verejnosti.

MÓDA

Obľúbená farba – biela.

ČASOVÝ HORIZONT

Len niekoľko rokov po roku 1965.

GEOGRAFICKÉ ROZDELENIE

V prvom rade v Holandsku.

ŽIVOTNÝ ŠTÝL

Boli schopní samoorganizácie, ale nevytvárali pevné štruktúry. Organizovali prvé squaty, ktoré sa neskôr rozvinuli u anarchistov.

PUNK

NÁZOV

Pochádza z názvu rockového fanzínu rockovej mládeže v New Yorku, ktorý pod názvom Punk vychádzal v r. 1975.

the market with the products of this culture all age groups, but first of all the middle classes and intellectuals joined it.

IDEOLOGY

It is a holistic worldview with the strong occult elements. It comes out of an idea of oriental tradition, especially the Indian and religions of the so called primitive nations, but at the same time it combines them with the Western scientific knowledge. It propagates non-traditional, alternative medicine techniques with a full use of homeopathy and auto-suggestion, natural medicine and psychotronics. It lays stress on the ecological evaluation of the civilisational development. It tries to develop a "new spirituality" and it wants to start the change of the Euro-Atlantic civilisation with a spiritual change of every individual. The bearers of this culture take themselves as the pioneers of the new age.

MEANS OF EXPRESSION

First of all the instrumental music with various influences – jazz, music of the so called primitive nations (world-music), ambient and a number of natural sounds inserted in the compositions. Substantial is an easy melody or a gradual rhythm. It is often transformed in the music for listening as a background music. The music becomes a part of the environment. The original sources of music – M. Oldfield, Vangelis, B. Eno. It uses eclectically oriental symbols as a mandala, swastika and others. A cult movie is Koyaanisquatsi. The movement follows the hippies movement.

TIME HORIZON

From the second half of the 70-ies.

GEOGRAPHICAL DIVISION

It grew up in Great Britain and USA, today it is extended all over the world. Till the fall of communism it was a part of the underground in Eastern Europe, today maximally widespread also in there.

LIFESTYLE

Meditation, non-conform, but non-conflict behaviour. Healthy food (often vegetarian), an effort to reach a physical and a psychical harmony. A lot of music in everyday life.

PERSONALITIES

B. Eno, Micon, E. Olšaník, Ph. Glass, M. Nyuman, T. McKenna, F. Capra, the commune Findhorne in Scotland.

Oi!

TITLE

Named after the inarticulated chant or rallying cry of its devotees. Sometimes it is called also Oi! punk in order to express a lesson from the punk.

SOCIÁLNE POZADIE

V prvom rade mestská nezamestnaná mládež.

IDEOLÓGIA

Ako zdroje hnutia sa uvádzajú kluby vo Veľkej Británii, mods, posthippies a prívrženci reggae, SKA, rhythm and blues a glitter-rocku. Bezprostredne pri vzniku punku boli viaceré hudobné skupiny, najmä Sex Pistols.

Hnutie vyrástlo ako reakcia na hospodárske pomery vo Veľkej Británii. Jeho členovia radikálne odmietali spoločenské normy a hodnoty, odmietali spoločenský snobizmus, chceli provokovať a ironizovať (najmä spočiatku). Snažili sa o autentickosť a spoliehali sa na vlastné sily. Nikomu nedôverovali. Pôvodný punk mal byť zbraňou na zničenie všetkého starého a ako hudobný štýl pôvodne vznikol z nespokojnosti s dovtedajším rockom. Poukazuje na sociálne rozpory v spoločnosti, vo svojej podstate bol apolitický a antiideologický a antirasistický. Cez príklon k anarchistickým myšlienkam však získaval aj politický rozmer. Rozvinuli sa preto v ňom dva smery – prvý psychologizujúci, satirický a pózerský, vyžívajúci sa v krčmových aktivitách, druhý politický a anarchistický. Prvý postupne získal prevahu. Anarcho-punk však postupne infiltroval anarchistické hnutie a rozšíril svoju ideológiu o odsudzovanie nacionalizmu, sexizmu, týranie zvierat.

Spočiatku bol nenásilný, postupne však získal určitú agresivitu a začali byť časté konflikty s políciou, bitky s rockermi, mods, skinheadmi a Teddy Boys, čo bol sčasti aj dôsledok zmedializovania a nadnesenia jeho snáh. Spontánne prijíma princípy anarchistov, odmietal však myslenie hippies. Od začiatku mal takmer morbídne sklony k dekadencii a perverzii. Chcel však prezentovať húževnatosť mládeže. Bola to ľudová rovnostárska kultúra ulice, o čom svedčí aj ich heslo – hudobníkom môže byť každý, kto to skúsi. Mnoho hudobných skupín vzniklo na základe tohto princípu.

VYJADROVACIE PROSTRIEDKY

Precízne vonkajšie symboly, množstvo fanzínov (prvý z nich bol Sniffin' Glue), vyrabajú veľa nášiviek, samolepiek. Spolu s anarchistami organizujú kultúrne akcie. Najčistejší vyjadrovací prostriedok bola hudba, ktorá obsahovala protestné texty. Radi používali metódu šoku v hudbe, oblečení aj v správaní. Mottom punku je citát zo skladby Sex Pistols: „Máme radi špinu, špina je nám vhod, život nás vypľul, pľujeme na život."

MÓDA

Vzorom im boli filmové horory, filmy science-fiction a comicsy, v móde nájdeme odkazy na sadomasochizmus a fetišizmus (kožená bunda – tá sa v anarcho-punku stráca). Šaty fungujú ako „druhá koža", nie ako oblečenie do určitého počasia. Sú provokáciou a zároveň izolujú od sveta. Hlavným odevom je kožená bunda alebo čierna kombinéza, používajú sa robotnícke topánky s gumovou podrážkou. Nosia extrémne úzke nohavice, opasky s cvokmi. Cez stehná je najmä v poslednom čase previazaná šatka. V poslednom čase sa zaužívali otrhané tričká s logami punkových hudobných skupín alebo s politickými heslami. Veľmi obľubujú odevy zo second-handov, niekedy zo

SOCIAL BACKGROUND

The youth of proletariat.

IDEOLOGY

It concerns an artistic expression of the skinheads movement in the second period of its development (in the half of the 70-ies). Oi! represents first of all a typical skinhead music with the choral refrains and the racist, nationalistic, or also social-critical texts. In some cases it is difficult to distinguish it from a neo-Nazi propaganda. The straightforwardness and energy of this culture was directly influenced by the punk wave. From the half of the 80-ies it ceased to develop and serves only as a propagator of the ultra-right opinions, or the opinions of a football brutes (rowdies).

Sometimes it is taken as a part of the skinheads movement because the music Oi! exactly expresses the worldview of the radical right skinheads.

MEANS OF EXPRESSION

Music close to the punk with the minimalist structures. More fanzines. Close to it is also the minimalist poetry.

TIME HORIZON

From 1978 to the half of the 80-ies. In the 90-ies an intensive development in the Central and Eastern Europe has begun.

GEOGRAPHICAL DIVISION

The style had arisen in Great Britain, later it was expanded in the big cities all over Europe. In the 90-ies also in Central Europe, especially in the former Eastern Germany, Czech Republic, Slovakia and Poland.

LIFESTYLE

Plenty of music, street disturbances, or, a deeper interconnection with the skinhead structures.

PERSONALITIES

The Stockbroker, music groups Skrewdriver, Four Skins.

PROVOS

TITLE

It comes from a French word "provocateur".

SOCIAL BACKGROUND

Youth of all social classes.

IDEOLOGY

They were libertarian anarchists. Their thinking contained ecological elements.

281

zásady nenosia tzv. značkové odevy. Používajú sa extrémne účesy, vlasy sa farbia pastelovými farbami, na hlave sa niekedy vyholia obrazce. Ako doplnky slúžia reťaze, remene, laná, zatváracie špendlíky, okovy, všetko sa pripína na najrôznejšie časti tela a všetko to má symbolizovať pocit zajatia. V častých stretoch so skinheadmi začínajú preberať niektoré prvky oblečenia skinheadov. V roku 1977 nosili placky s textom Sod the Jubilee.

ČASOVÝ HORIZONT

1. fáza: Od polovice šesťdesiatych rokov do r. 1975/78 – sú to prvé skupiny punku, ktoré vznikajú okolo klubov mládeže v USA a vo Veľkej Británii. Najčastejšie sa ako začiatok uvádza rok 1975, rok vzniku Sex Pistols. Od roku 1977 možno hovoriť o rozvinutej kultúre punku.

2. fáza: 1979-1980 – V tom čase sa punk stáva módou, zaujímajú sa oň masmédiá, ku koncu tohto obdobia sa hovorí o smrti punku. Časť punku sa skomercializovala – vzniká new wave. V new wave sa rozvíja klubová scéna v USA s častým užívaním kokaínu. Druhá časť, ktorá nepristúpila na komercializáciu, vytvorila tzv. neopunk (skupiny Dead Kennedys, Exploited) – zvýšili dôraz na „politickú apolitickosť". Oddeľujú sa od neho skinheads.

3. fáza: v prvej polovici osemdesiatych rokov – narastá politickosť, rozširujú sa anarchistické názory a vzniká autonómna scéna, ku koncu obdobia sa rozvíja hard core ako pokračovateľ punku.

Najväčší rozmach zaznamenal v druhej polovici sedemdesiatych rokov v Anglicku.

GEOGRAFICKÉ ROZDELENIE

Spočiatku USA a Veľká Británia, neskôr sa rozšíril do celej Európy.

ŽIVOTNÝ ŠTÝL

Provokácia ako základ. Vytvárajú výnimočne homogénne skupiny. Je pre nich veľmi dôležitá tvorba imidžu s cieľom šokovať. Súčasťou životného štýlu boli a sú často drogy.

OSOBNOSTI

V punku bolo veľmi veľa výrazných osobností: Pop, J. Biafra, J. Rotten Lydon, M. McLaren, skupiny – MC5 (americký predchodca punku v šesťdesiatych rokoch), Sex Pistols, Ramones, Damned, Clash, New York Dolls, Exploited, Dead Kennedys, US Subs, Buzzocks, Billy Idol&Generation X, new wave: Blondie, B-52's, Devo, The Fall, XTC, Stranglers, Talking Heads

RASTAFARIÁNI

NÁZOV

Ras Tafari bol jedným z titulov posledného cisára Etiópie Haile Selassieho.

SOCIÁLNE POZADIE

Predovšetkým utláčané, chudobné a nevzdelané vrstvy Afro-Američanov žijúce v slumoch.

MEANS OF EXPRESSION

A newsletter the White Paper. Organisation of demonstrations and public provocations of the authorities.

FASHION

The favourite colour – white.

TIME HORIZON

Only several years after 1965.

GEOGRAPHICAL DIVISION

First of all in the Netherlands.

LIFESTYLE

They were able to organise themselves, but they did not form the firm structures. They organised the first squats. This was later developed in the anarchist movement.

PUNK

TITLE

It comes from a title of a rock music fanzine called Punk that was published in New York in 1975.

SOCIAL BACKGROUND

First of all the city unemployed youth.

IDEOLOGY

As the sources are mentioned clubs in Great Britain, mods, post-hippies and the supporters of reggae, SKA, rhythm and blues and glitter-rock. In the origin of the punk more music groups, especially the Sex Pistols, were present.

The movement grew up in reaction to the economic conditions in Great Britain. Its members radically refused the social norms and values, rejected the social snobbishness, they wanted to provoke and to be ironical (especially at the beginning). They tried to be authentic and relied on their own power. They did not trust anybody. The original punk was intended to serve as a weapon for the destruction of all what was old and as a music style it had originally arisen from the discontent with the by then existing rock. It pointed out the social contradictions in the society, in its substance it was apolitical, anti-ideological and anti-racist movement. However, by its inclination to the anarchist ideas it got also a political dimension. There had in it developed two orientations – the first psychologizing, satirical and poseur, enjoying the pubs's activities, the second political and anarchist. The first gradually achieved the predominance. But the anarcho-punk gradually infiltrated the anarchic movement and expanded its ideology in the way of condemnation of nationalism, sexism and animal abuse.

IDEOLÓGIA

Vychádzajú z učenia jamajského politického a národného vodcu Marcusa Garveyho. Mesianistické myslenie obracajúce sa k Etiópii ako krajine oslobodenia. Túžba po repatriácii do Afriky je silná. Kombinujú sa biblické kresťanské motívy s oslobodeneckými tendenciami.

VYJADROVACIE PROSTRIEDKY

V obliekaní farby červená, čierna, zlatá a zelená. V hudbe reggae.

MÓDA

Nápadité farebné oblečenie, vlasy upletené do tzv. dreadlockov, ozdoby.

ČASOVÝ HORIZONT

Od polovice sedemdesiatych rokov.

GEOGRAFICKÉ ROZDELENIE

Kultúra vyrástla z Jamajky, kde zásadným spôsobom zapôsobila návšteva Haile Sellasieho. Postupne sa rozšírila do New Yorku a do Londýna, odtiaľ do kontinentálnej Európy.

ŽIVOTNÝ ŠTÝL

Čakanie na mesiáša. Časté je užívanie marihuany ako posvätnej látky. Neskôr sa prejavovali tendencie ku kriminálnemu násiliu. Na Jamajke boli politicky prenasledovaní kvôli sociálnemu protestu a drogám.

OSOBNOSTI

Marley & The Wailers

ROCKERI

NÁZOV

Pochádza z rock and rollu a odkazuje na kultovú hudbu rockerov.

SOCIÁLNE POZADIE

Najmä biela robotnícka mládež.

IDEOLÓGIA

Je výrazne individualistická, avšak s veľkým dôrazom na tradičné hodnoty. Ich súčasťou boli aj obyčajní fanúšikovia motocyklistického športu aj tvrdí uliční násilníci.

VYJADROVACIE PROSTRIEDKY

Predovšetkým hudba rock and rollu. Silné motorky ako symbol príslušnosti ku skupine.

MÓDA

Svetlomodré úzke džínsy, svetlé ponožky, špicaté topánky, olejom namazané vlasy.

281

At the beginning the punks were non-violent, but gradually there began to appear a certain aggressiveness and the frequent conflicts with the police, scuffles with rockers, mods, skinheads and Teddy Boys. This was partially also a consequence of medialization and exaggeration of their efforts. The movement spontaneously accepted the principles of anarchists, but refused the thinking of hippies. From its beginnings it had almost morbid tendencies towards decadence and perversion. Through these manifestations, however, the punks wanted to present the toughness of youth. It was the people's egalitarian culture of the street what can be seen in their another slogan – a musician can be everyone who will try it. Many music groups arose on the basis of this principle.

MEANS OF EXPRESSION

Precise outer symbols, many fanzines (the first of them was Sniffin' Glue), they produce many textile labels and stick-on-labels. They organise cultural events together with anarchists. The most frequent means of expression was the music containing protest texts. They liked to use a shock method in music, dressing and behaviour.

FASHION

Their ideal were film horrors, science-fiction movies and comics, in fashion we can find the relation to sado-masochism and fetishism (leather jacket – it disappeared in anarcho-punk). The dress functions as the "second skin", not as the clothing for a certain weather. It is a provocation and at the same time it isolates from the world. The main clothing is a leather jacket or a black overall, they use the working rubber-soled shoes. They wear extremely narrow trousers, belts with studs. Over the thighs they have tied a scarf especially in the last time, they wear also torn T-shirts with the logos of the punk music groups or political slogans. They like very much a second-hand clothing, sometimes they as a rule do not wear the branded dresses. They wear extreme hairdos, dye their hair pastel colours, sometimes they have various pictures shaved on their heads. As the accessories serve chains, straps, safety pins, shackles, everything is pinned on various parts of a body and everything is to remember a feeling of being in captivity. In frequent clashes with skinheads they begin to take over some elements of the skinheads' clothing. In 1977 they wore the badges with the text Sod the Jubilee.

TIME HORIZON

1st phase: From the half of the 60-ies to 1975/78 – the first groups of punks that arise around the clubs for youth in USA and Great Britain. As the year of their beginning is more often given 1975, the year of the origin of the Sex Pistols. Since 1977 we can speak about the developed culture of the punk.

2nd phase: 1979 -1980 – in that period punk became the fashion, the mass media are interested in it. By the end of this period it is said about the death of punk. A part of punk had commercialised – the new wave came into existence. In the new wave a club scene develops in USA with a frequent use

ČASOVÝ HORIZONT

Hlavne počas šesťdesiatych rokov. Niektoré skupiny sa pretransformovali do Hell's Angels.

GEOGRAFICKÉ ROZDELENIE

Vyrástli vo Veľkej Británii, neskôr sa rozšírili do USA a do zvyšku Európy.

ŽIVOTNÝ ŠTÝL

Formovali si vlastné kluby. Maximálne rýchla jazda na silných motorkách patrila k veľmi dôležitým činnostiam. Radi ukazovali svoju neohrabanosť a zanedbanosť. Mali časté konflikty s mods, hlavne v podobe divokých pretekov na motorkách, neskôr vznikali konflikty s punkom.

RUDE BOYS

NÁZOV

„Rudies" znamenalo drsní chlapíci alebo rozbúrení chlapci.

SOCIÁLNE POZADIE

Černošská, indická aj belošská mládež mnohokrát vylúčená zo strednej vrstvy. Vyrastajú z prostredia klubov.

IDEOLÓGIA

Mali chladný a opovržlivý postoj k cudzincom. Boli blízki hipsterom. Orientovali sa na tanečné zábavy a kluby s hudbou a drogami. Sú považovaní za predchodcov skinheads.

VYJADROVACIE PROSTRIEDKY

Tanec, hudba SKA, reggae a pouličný žargón.

MÓDA

Dlhé čierne kabáty, krátke nohavice, biele ponožky, čierne potlopánky, lesklé látky a černe panoramatické okuliare.

ČASOVÝ HORIZONT

Okolo polovice šesťdesiatych rokov, neskôr mnohí z nich prešli k rastafariánom. Návraty badať okolo roku 1980.

GEOGRAFICKÉ ROZDELENIE

Do Veľkej Británie túto kultúru priniesli prisťahovalci z Jamajky, postupne sa rozšírila do celej Veľkej Británie a do USA.

ŽIVOTNÝ ŠTÝL

Láska k tancu a hudbe, časté fajčenie marihuany. Je to kultúra klubov. Vytvárali gangy so silnou sociálnou kohéziou.

of cocaine. The second part that did not agree with commercialisation created so called neo-punk (the groups Dead Kennedys, Exploited) – they raised an emphasis on the "political apolitical character". From it the skinheads separate.

3rd phase: in the first half of the 80-ies – the political character grows, anarchist opinions expand and the autonomous scene comes into existence. By the end of that period the hard core developed as the follower of the punk.

Its greatest boom was recorded in the second half of the 70-ies in England.

GEOGRAPHICAL DIVISION

At the beginning USA and Great Britain, later it was expanded into all Europe.

LIFESTYLE

Provocation as a basis. They created exceptionally homogeneous groups. Creation of the image with the aim to shock is very important for them. A part of the LIFESTYLE were and still are the drugs.

PERSONALITIES

In the punk there were many marked persons: Pop, J. Biafra, J. Rotten Lydon, M. McLaren, groups – MC5 (American predecessor of the punk in the 60-ies), Sex Pistols, Ramones, Damned, Clash, New York Dolls, Exploited, Dead Kennedys, US Subs, Buzzocks, Billy Idol&Generation X, new wave: Blondie, B-52's, Devo, The Fall, XTC, Stranglers, Talking Heads.

RASTAFARIANS

TITLE

Ras Tafari was one of the titles of the late emperor of Ethiopia Haile Selassie.

SOCIAL BACKGROUND

First of all the oppressed, poorly educated Afro-American slum dwellers.

IDEOLOGY

They come out of the teachings of the Jamaica political and national leader Marcus Garvey. Messianic thinking turning to Ethiopia as to the country of liberation. A desire to be repatriated in Africa is very strong. There combine the biblical Christian motives with the liberation tendencies.

MEANS OF EXPRESSION

In clothing a red, black, gold and green colour. In music the reggae.

FASHION

Inventive coloured clothes, hair braided in so called dreadlocks, decorations.

TIME HORIZON

Since the half of the 70-ies.

SITUACIONISTI

NÁZOV

Má vyjadrovať dôraz na aktivitu, na využívanie situácie.

SOCIÁLNE POZADIE

Umelecká bohéma s politickými ambíciami, neskôr sa napojila na študentské hnutia vo Francúzsku.

IDEOLÓGIA

Zdrojmi sú rané Marxove diela, S. Freud a dadaizmus. Podľa nich treba kapitalizmus zničiť prostredníctvom happeningov, hry. Ideálom je Spoločnosť predstavenia. Mali silné anarchistické sklony.

VYJADROVACIE PROSTRIEDKY

Happeningy, dadaistické umenie a graffiti.

ČASOVÝ HORIZONT

Prvá malá skupina vznikla v štyridsiatych rokoch. V roku 1957 bola prebudovaná na organizáciu Situationist International, v roku 1974 sa rozpustila. Ovplyvnili hnutie Provos.

GEOGRAFICKÉ ROZDELENIE

Vyrástli z malej skupiny v Paríži.

ŽIVOTNÝ ŠTÝL

Žili životom umeleckej bohémy s politickou aktivitou. Radi podnikali rôzne cesty bez konkrétneho cieľa naplnené happeningami.

OSOBNOSTI

G. Debord, R. Vaneigem.

SKINHEADS

NÁZOV

Názov znamená kolú kožu na hlave. Sami si dávali iné názvy – peanuts, bezhlaví. Neskôr, po predĺžení vlasov sa nazývali suedeheads. Dievčatá sa nazývajú rennee. Černošskí skinheads používajú označenie Zulu. Pre pravicových skinheads sa niekedy používa označenie boneheads, čo má metaforicky znamenať duté hlavy, alebo naziskinheads. Najradikálnejšia pravicová časť sa nazýva hammerskins. Časť skinheads spolupracujúca s anarchistami sa nazýva redskins. Skratka SHARP (=Skinheads Against Racial Prejudices) označuje umiernených skinheads; názov si zvolili sami na odlíšenie od pravicových skupín. V masmédiách je rozšírené spoločné označenie skinheads pre všetky skupiny. Obidve skupiny – pôvodní skinheads aj pravicoví skinheads sa považujú za tých pravých a ašpirujú na označenie skinheads.

GEOGRAPHICAL DIVISION

The culture grew up in Jamaica where the visit of Haile Sellasie made a great impression. Gradually it expanded into New York and London, from there to the continental Europe.

LIFESTYLE

Waiting for Messiah. Frequent use of marihuana as a sacrament. Later there appeared tendencies towards a criminal violence. In Jamaica they were politically persecuted because of a social protest and drugs.

PERSONALITIES

Marley & The Wailers.

ROCKERS

TITLE

It comes from the rock and roll and refers to the cult music of rockers.

SOCIAL BACKGROUND

Mainly white working youth.

IDEOLOGY

It is markedly individualistic movement with a great emphasis on traditional values. Their part formed also the ordinary fans of motorcycling and hard street muggers.

MEANS OF EXPRESSION

First of all the rock and roll music. Powerful motorcycles as a symbol of the group affiliation.

FASHION

Ice-blue drainpipe jeans, luminous socks, winkle-picker shoes, greased hair.

TIME HORIZON

Especially in the 60-ies. Some groups metamorphosed into the Hell's Angels.

GEOGRAPHICAL DIVISION

They grew up in Great Britain, later expanded into USA and the rest of Europe.

LIFESTYLE

They formed their own clubs. To the very important activities belonged riding the motorcycles at a top speed. They liked to show their clumsiness and unkemptness. They had frequent conflicts with the mods, mainly in form of the wild motorcycle races, later there arose conflicts with the punk.

SOCIÁLNE POZADIE

Hlavne biela mládež z robotníckych vrstiev, v menšine aj iné etniká.

IDEOLÓGIA

Ich predchodcami boli mods. Vo svojich počiatkoch tvorili skupiny mestskej mládeže z nižších sociálnych vrstiev, často rasovo zmiešané. Vznikali v kluboch, ideologicky sa orientovali na klasické hodnoty robotníctva minulosti. Čoskoro sa rozšírili vo futbalových kluboch (rowdies), kde sa pre násilnosti stali terčom masmédií. V počiatkoch nemali žiadnu ideológiu. Ich náhľad na svet sa obmedzoval na „futbal, hudbu a ženy." Spočiatku to boli výrazne apolitickí futbaloví fanúšikovia, ktorí boli hrdí na svoj robotnícky pôvod. Považovali sa za lokálpatriotov. Napriek svojej proklamovanej apolitickosti neskôr získali značne ľavicový odtieň. Ich násilný charakter sa vybíjal v konfliktoch futbalových fanúšikov a v krčmách. V čase najväčších konfliktov s pravicovými skinheadmi ich na čas zobral pod svoje ochranné krídla punk.

Druhá vlna skinheads po punkovej revolúcii vo väčšine prijala ultrapravicové a rasistické názory. Spôsobila to atmosféra v robotníckych štvrtiach, ktorá bola zameraná proti údajným sociálnym a kultúrnym nepriateľom. Ako nepriateľov hodnotili prisťahovalcov, ľudí inej rasy, Romov, hippies, punkov, homosexuálov a ľavicových študentov. Všetci pre nich predstavujú konkurenciu na trhu pracovnej sily, a štát na nich míňa prostriedky, ktoré by bolo možno využiť inak. Podľa skinov prisťahovalci rozvracajú tradičný poriadok, vnášajú do spoločnosti hodnoty, ktoré nie sú hodnotami euro-atlantickej civilizácie, a preto treba proti ľuďom inej rasy bojovať. Vznikol tak fenomén tzv. pravicového proletariátu. Skinheads sa odvtedy rozčlenili na množstvo frakcií, od ľavicových (redskins), ktorí spolupracujú s anarchistami, cez „futbalové" skupiny, nacionalistické až po fašistické (nazi-skins). Všetky frakcie však spája viera v mužský kult, v agresiu a robotnícka hrdosť. Nemajú radi „zmäkčilé" skupiny ako hippies.

Z problémov v spoločnosti obviňujú demokratickú slabosť štátu a toleranciu k menšinám. Na rozdiel od väčšiny kultúrnych alternatív chápu štát ako jedinú možnú formu organizácie spoločnosti. Ideálom je „čistý" národný štát organizovaný podľa fašistického vzoru. Mnohí z nich úzko spolupracujú s neonacistickými organizáciami.

VYJADROVACIE PROSTRIEDKY

Hudba blízka punkovej hudbe a hudba štýlu Oi!. Hudobným vyjadrením nerasistických skinheads je hudba SKA a reggae. Vydávajú mnoho fanzínov a letákov, organizujú skupinové vystúpenia. Pre pôvodných skinheads sú typickým znakom dubové ratolesti skrížené okolo číslice 69. Pre pravicových skinheads je charakteristická fašistická symbolika – keltský kríž (v krajinách, kde je svastika zakázaná), vlajka Konfederácie z americkej občianskej vojny, starorímsky symbol fasces, na Slovensku symboly Hlinkovej gardy, znaky zbraní SS (signum, trifos, lebka), symbol 88 (H je ôsme písmeno v abecede – symbol znamená slová Heil Hitler). Využívajú aj národné symboly, ktoré sa od krajiny ku krajine líšia.

RUDE BOYS

TITLE

"Rudies" meant the rough fellows or troubled fellows.

SOCIAL BACKGROUND

Black, Indian and white young males, some of them were drop-outs from middle-class families. They grew up in clubs.

IDEOLOGY

They had a cool and contemptuous attitude towards the foreigners. They were close to the hipsters. They were orientated at the dancing halls and clubs with the music and drugs. They are considered to be the predecessors of skinheads.

MEANS OF EXPRESSION

Dance, SKA music, reggae and street jargon.

FASHION

Long black jackets, short trousers, white socks, black shoes, shiny clothes and black panoramic glasses.

TIME HORIZON

Round the half of the 60-ies, later many of them converted to rastafarians. Rude Boy style was revived and the nickname heard again in 1980.

GEOGRAPHICAL DIVISION

This culture was brought to England by immigrants from Jamaica. It gradually expanded into the whole Great Britain and USA.

LIFESTYLE

Love to dance and music, frequent smoking of marihuana. It is the culture of clubs. They created gangs with a strong social cohesion.

SITUATIONISTS

TITLE

It is to express the emphasis on the activity and the use of a situation.

SOCIAL BACKGROUND

Artistic Bohemia with political ambitions later connected with the student movements in France.

IDEOLOGY

Sources are early Marx's works, S. Freud and Dada. According to them the capitalism should be destroyed through the happenings and a play. The ideal is the Society of the Spectacle. They had strong anarchistic tendencies.

MÓDA

Elegantný, čistý a tvrdý štýl, precízna uniforma. Nosia takmer zásadne odevy vyrobené tradičnými, kultovými firmami. Je to odev, ktorý sa v behu neroztrhne, zostane vyžehlený a odlíši ich v dave. Nosia ťažké bundy, najčastejšie letecké (Bomber Jack) a vysoko vyhrnuté džínsy s trakmi. Umiernení skinheads nosia džínsy od firmy Levi Strauss, pravicoví nie (Levi Strauss bol Žid) – tí preferujú vojenské khaki nohavice s veľkými vreckami. Všeobecne obľubujú armádnu farmu khaki. Tričká a košele by mali byť od firmy Lonsdale a Ben Shermann. Topánky (Dr. Martens, Gladiator alebo Gripp) sú pracovné, okované, vysoké a leštené – slúžia aj ako preukaz identity aj ako zbraň. Vlasy sú ostrihané na krátko (strih Crop) – alúzia na trestancov a väzňov, neskôr pravicoví skinheads zaviedli účes takmer dohola. Má to svoje výhody pri umývaní, česaní a bitkách. Krátke vlasy symbolizujú aj postoj proti móde dlhých vlasov v čase vzniku hnutia, najmä odpor proti hnutiu hippies. V začiatkoch nikdy neboli dohola, neskôr takmer plešatí, od r. 1969 sa vlasy opäť predlžujú do starostlivo udržiavaných vlasov s cestičkou, od r. 1977 vlasy siahajú až k límcom, ale sú starostlivo ulízané. Ženy nosia krátke alebo dlhé a rovné vlasy, trištvrťové bundy na minisukniach, šifované pančuchy. Od r. 1969/70 sa presadzuje elegantnejšia móda, bez trakov, využívajú sa opasky a poltopánky. avšak po r. 1976 sa vracajú traky, holé hlavy a vysoké topánky. Vcelku je móda zacielená na imidž robotizovanej armády. Časté je tetovanie. Ľavicové skupiny skinheads musia byť odlíšené pomocou nášiviek, pomocou piercingu, farebnými účesmi a pod. Pravicové skupiny možno odlíšiť hlavne podľa nášiviek na rukávoch, kde využívajú svoje symboly.

ČASOVÝ HORIZONT

Štýl sa vytvoril r. 1966 z rôznych prvkov (mods, rude boys, indickí prisťahovalci). Sami za svoj vznik označujú rok 1969. Do r. 1970 dozrievali, potom sa kultúra stráca. Od r. 1976 sa vracia nová vlna hnutia v extrémnejších skupinách, od osemdesiatych rokoch sa prenáša na kontinent a získava mnohokrát nacionalistické a rasistické tóny. Po vzniku pravicových skinheads začiatkom osemdesiatych rokov vzniká koncom osemdesiatych rokov SHARP.

GEOGRAFICKÉ ROZDELENIE

Spočiatku v londýnskom East Ende, neskôr sa dostáva do USA, Nemecka, Francúzska, Talianska, Švédska. Od r. 1990 aj do východnej Európy v masovom meradle.

ŽIVOTNÝ ŠTÝL

Sú to v počiatkoch fanatickí fanúšikovia futbalu, štýl sa rozšíril na futbalových zápasoch a tančiarňach. Na futbal začali nosiť zbrane – kovové špice na topánkach, tzv. Millwallska tehla (natvrdo poskladané noviny), kovový hrebeň, cvokmi ozdobené remienky na hodinkách, naostrené mince, hviezde Kung-fu, špičky. Tvorba zbraní a ich ukrývanie boli súčasťou rituálu. Chránili si teritórium učitého gangu, spočiatku aj pre inými skinheadmi, až neskôr začínajú medzinárodne spolupracovať. Konflikty umiernených a pravicových skinhead však pretrvávajú. K životnému štýlu čoraz viac patrí agresivita, ktorej terčom

MEANS OF EXPRESSION

Happenings, Dada, graffiti.

TIME HORIZON

The first small group originated in the 40-ies. In 1957 it was rebuilt to the organisation Situationist International, in 1974 it was dissolved. They influenced the Provos movement.

GEOGRAPHICAL DIVISION

They grew up from the small group in Paris.

LIFESTYLE

They lived the life of the Bohemia with political activities. They liked to undertake various trips without any particular aim full of happenings.

PERSONALITIES

G. Debord, R. Vaneigem.

SKINHEADS

TITLE

The title means a bare skin on a head. They titled themselves otherwise – peanuts, headless. Later after their hair was longer they called themselves suedeheads. The girls are called rennee. The black skinheads use a title Zulu. For to the right orientated skinheads it is sometimes used a title boneheads what metaphorically means the empty heads, or naziskinheads. The most radical right part is called hammerskins. A part of skinheads co-operating with anarchists is called the redskins. The abbreviation SHARP (=Skinheads Against Racial Prejudices) denominates the moderate skinheads; they chose this title so as they were distinguished from to the right orientated groups. In mass media there is used a common denomination of skinheads for all groups. Both groups – the original skinheads as well as to the right orientated skinheads considered themselves to be those real ones and both aspire to the title skinheads.

SOCIAL BACKGROUND

Especially white working class youth, in a minority also other ethnic groups.

IDEOLOGY

Their predecessors were mods. In their beginnings they formed the groups of the city youth from the lower social classes, often racially mixed. They arose in clubs, ideologically they were orientated at the classical values of the working class of the past. They soon expanded into football clubs (rowdies) where they because of their acts of violence became an object of the mass media. At the beginning they had no ideology. Their view on the world was limited to the "football, music and women." Initially they were the apolitical football fans who were proud of their working origin. They considered themselves to

sú najmä prisťahovalci, hippies, homosexuáli, černosi, Rómovia. Spočiatku boli gangy vytvorené len z mužov.

Od r. 1976 sa vracajú vo viacerých podobách: 1. Radikálni a extrémni skinheads, ktorí majú deštrukčné tendencie. Spočiatku spolupracujú s punkom, neskôr prijímajú nacionalizmus, šovinizmus a rasistickú ideológiu, časť z nich priamo vytvára nazi-skins. Využívajú aj nacistickú symboliku. 2. Tradicionalisti, nasledovníci starých a pôvodných skinheadov. Podporujú teddy boys v šarvátkach s punkami. Sú celkovo umiernení a obmedzujú sa na vyznávanie tradičných hodnôt v gangu. Ide najmä o futbalových fanúšikov. 3. Ľavicoví red-skins. Tvoria najmenšiu skupinu, spolupracujú s autonómnou scénou. Sú antirasistickí a orientovaní ultraľavicovo. Vyznávajú tradičné robotnícke hodnoty. Spolupracujú s čenochmi, vytvárajú SKA-happeningy.

Skinheads (najmä pravicoví) spolupracujú s politicky orientovanými organizáciami alebo s politickými stranami (napr. celoeurópske pobočky Hammerskins, francúzsky Národný front) alebo priamo spoluvytvárajú tieto organizácie – pobočky Ku-Klux-Klanu v Európe, Blood and Honour, White Power a ďalšie.

OSOBNOSTI

I. S. Donaldson, hudobné skupiny Screwdriver, Cockney Rejects, Angelic Upstairs, Sham 69, 4 Skins, Storkraft, Valhla, Orlík, Krátky Proces.

TEDDY BOYS

NÁZOV

Pôvodne boli známi ako Edwardians, lebo boli oblečení podľa módy, ktorá panovala v Anglicku za vlády Edwarda VII (1901-1910). Teds znamená potápky, štricáci.

SOCIÁLNE POZADIE

Nekvalifikovaní robotníci s komplexmi menejcennosti oproti kvalifikovaným. Objavujú sa aj medzi mládežou z vyšších tried.

IDEOLÓGIA

Sú konzervatívni, majú sklony k dekadencii a k dandizmu.

VYJADROVACIE PROSTRIEDKY

Rock and roll.

MÓDA

Prehnaný vzhľad, ktorý kompenzoval komplexy. Nosili špicaté topánky, dlhé plášte (redingoty), úzke, rúrovité nohavice, účesy s ofinkami, ktoré niesli starostlivo napomádované esíčka na čele.

ČASOVÝ HORIZONT

Objavili sa v päťdesiatych rokoch. Na začiatku šesťdesiatych rokov ich nahradili mods a rockeri.

be the local patriots. In spite of their proclaimed apolitical character they later acquired a strong left tinge. Their violence was vented in conflicts of football fans and in pubs. In times of the biggest conflicts with the right skinheads they were for a certain time taken under the protective wings of punk.

The majority of the second wave of skinheads that had occurred after the punk revolution accepted the ultra-right and racist opinions. It was caused by the atmosphere in working quarters directed against the pretended social and cultural enemies. As the enemies they considered the immigrants, people of another race, gypsies, hippies, punks, homosexuals and to the leftist students. All these people represented for them a rivalry in the labour market and according to them the state spend on them the money that could be used otherwise. According to the skinheads the immigrants subvert the traditional order, they bring into the society values that are not the values of the Euro-Atlantic civilisation and therefore it is necessary to fight against them. There arose a phenomenon of a so called right wing proletariat. From then the skinheads split in many fractions, from the left ones (redskins) who co-operate with anarchists, through the "football" groups, nationalistic, to the fascist (naziskin). However, all fractions are connected with the belief in a male cult, aggression and working class pride. They do not like "soft" groups as were hippies.

They blame the democratic weakness of the country and the tolerance to minorities for the problems of the society. In comparison with a majority of cultural alternatives they understand the state as the only possible form of the organisation of a society. The ideal is a "clean" national state organised according to the fascist pattern. Many of them closely co-operate with neo-Nazi organisations.

MEANS OF EXPRESSION

Music close to the punk and Oi! music. The musical expression of the non-racist skinheads is SKA and reggae music. They publish many fanzines and leaflets, organise group performances. For the original skinheads the typical signs are the oak twigs crossed around a numeral 69. For the right skinheads the fascist symbolism is characteristic – Celtic cross (in countries where the swastika is forbidden), a flag of the Confederation from the American civil war, the ancient Roman symbol fasces, in Slovakia the symbols of the Hlinka Guard, signs of the SS weapons (signum, trifos, skull), a symbol 88 (H is the eighth letter in the alphabet – the symbol means the words Heil Hitler). They use also national symbols, which differ from country to country.

FASHION

Elegant, clear and hard style, precise uniform. They wear almost principally the clothes made by the traditional, cult firms. It is the clothing which does not tear during the running, stays ironed and differs them in a crowd. They wear heavy jackets, most often from the firm Levi Strauss, except of the right skinheads (Levi Strauss was a Jew) who prefers the military khaki trousers with big pockets. They generally like a military khaki colour. T-shirts and shirts must or would be from the firm Lonsdale and Ben Shermann. Shoes (Dr.

GEOGRAFICKÉ ROZDELENIE

Objavili sa vo Veľkej Británii, neskôr aj v Paríži, Tokiu a Austrálii.

ŽIVOTNÝ ŠTÝL

Bol založený na výstrednom oblečení. Utvárali gangy, ktoré vyvolávali pouličné šarvátky.

YIPPIES

NÁZOV

Skrátený názov Youth International Party.

SOCIÁLNE POZADIE

Politici, umelci, anarchisti zo všetkých sociálnych vrstiev, najmä z intelektuálskych.

IDEOLÓGIA

Je to organizované hnutie tej časti hippies, ktorá sa rozhodla angažovať politicky. Mali blízky vzťah k vznikajúcej Novej ľavici. Hnutie malo výrazné anarchistické tendencie, obracalo sa proti politickej moci a proti establishmentu. Ostro sa postavili proti vojne vo Vietname, ktorú chceli ukončiť akýmikoľvek prostriedkami, hoci aj „psychickou levitáciou Pentagonu".

VYJADROVACIE PROSTRIEDKY

Vyžívali hlavne happeningy.

ČASOVÝ HORIZONT

Koniec sedemdesiatych rokov.

GEOGRAFICKÉ ROZDELENIE

Prejavovala sa v USA.

ŽIVOTNÝ ŠTÝL

Chceli bojovať proti establishmentu akýmikoľvek prostriedkami. Využívali pri tom happeningy, drogy, sexuálnu promiskuitu a nestály spôsob života. Prejavoval sa u nich nedostatok disciplíny a chronický nedostatok peňazí. Roku 1971 zorganizovali v Chicagu Festival života, masové stretnutie hippies, alternatívnych divadelných spoločností, umelci, hudobníci a ďalší. Festival života bol jedným veľkým celomestským happeningom demonštrujúcim ideály alternatívnej kultúry (ktorú v tom čase v USA reprezentovali hlavne hippies).

OSOBNOSTI

M. Bloom, P. Krassner, J. Rubin

Martens, Gladiator or Gripp) are working, hobnailed, high and polished – they serve as the identity card as well as a weapon. Hair is short cut (the Crop cut) – allusion to the convicts and prisoners, later the right skinheads introduced the haircut nearly close to the skull. It has its advantages in washing, combing and in scraps. The short hair symbolises also the attitude towards the long hair fashion in times of the origin of the movement, especially the disgust towards hippies. At the beginnings they never cut their hair close to the skull, later they were nearly bald, since 1969 hair is again longer and arranged in carefully cared of hairdos with a path, since 1977 hair reaches a collar, but it is carefully sleek. Women wear a short or long and straight hair, three-quarter jacket with miniskirts. Since 1969/70 a more elegant fashion puts itself across, without braces, there are used belts and low shoes but after 1976 the braces, bare heads and high shoes come back again. Very frequent is tattooing. The left groups of skinheads must be differentiated by help of the sewn-on textile patches with symbols, piercing, coloured hairdos etc. The right groups can be differentiated mainly by the textile labels on their sleeves with their symbols on them.

TIME HORIZON

The style was created in 1966 from various elements (mods, rude boys, Indian immigrants). They themselves consider as a date of their origin the year 1969. Till 1970 they had evolved and then the culture began to lose. Since 1976 a new wave of the movement in a form of the more extreme groups comes back, since the 80-ies it penetrates in the continent and many times acquires the nationalistic and racist tones. After the origin of the right skinheads at the beginning of the 80-ies the SHARP comes into existence at the end of the 80-ies.

GEOGRAPHICAL DIVISION

At the beginning in London East End, later it gets in USA, Germany, France, Italy, Sweden. Since 1990 in a mass measure also in Eastern Europe.

LIFESTYLE

At the beginning they are the fanatic fans of football, the style expanded in football matches and dancing halls. They began to wear weapons to the football matches – metal toes on shoes, a so called Millwall brick (hard-folded newspaper), metal comb, by studs decorated watch straps, sharpened coins, Kung-fu stars. The production of weapons and their hiding was a part of the ritual. They protected a territory of a certain gang, at first also against other skinheads, later they began to co-operate internationally. The conflicts between the moderate and the right skinheads persist. To the lifestyle increasingly belongs the aggressiveness, the object of which are immigrants, hippies, homosexuals, the black, gypsies. At the beginning the gangs formed only the male members.

Since 1976 they are coming back in more forms: 1. Radical and extreme skinheads who have destructive tendencies. At first they co-operate with the punk, later they accept the nationalism, chauvinism and the racist ideology,

YUPPIES

NÁZOV

Skratka môže mať rôzny pôvod: Young Aspiring Professionals, Young Upwardly Mobile Professionals, Young Urban professionals. Naplno sa používala od r. 1984.

SOCIÁLNE POZADIE

Mladí ambiciózni ľudia zo stredných vrstiev. Žijú vo veľkom meste alebo v jeho aglomerácii a dostali kvalitné stredné vzdelanie.

IDEOLÓGIA

Kariéra v zamestnaní je ich hlavným cieľom. Nepovažujú sa za celkom normálnu, priemernú sociálnu skupinu, ale za tých lepších v centre spoločnosti. Je to konformne-materialistická reakcia na hippies. Sú kozmopolitní a chcú byť progresívnou silou v spoločnosti.

VYJADROVACIE PROSTRIEDKY

Mobilný telefón, personal organizer viazaný v koži. Televízne seriály (soap operas) vyjadrujú ich videnie sveta.

MÓDA

Tzv. business look. Domy a byty si zariaďujú v štýle high tech.

ČASOVÝ HORIZONT

Osemdesiate roky, od polovice deväťdesiatych rokov aj vo východnej Európe.

GEOGRAFICKÉ ROZDELENIE

USA, neskôr vo Veľkej Británii a dnes aj vo východnej Európe.

ŽIVOTNÝ ŠTÝL

Majú vysoké ašpirácie vo vzťahu k peniazom, k spoločenskému postaveniu. Tomu prispôsobujú svoj životný štýl. Väčšinou sú bezdetní, aj keď žijú v pároch. Kvôli zvýšeniu svojej výkonnosti užívajú často kokaín.

a part of them directly creates the Nazi-skins. They use also the Nazi symbolism. 2. Traditionalists, followers of the old and original skinheads. They support teddy boys in the disturbances with punks. They are quite moderate and restricted to the acknowledgement of traditional values in a gang. Those are mainly football fans. 3. The left red-skins. They form the smallest group, cooperate with the autonomous scene. They are anti-racist and ultra-left orientated. They acknowledge the traditional working values. They co-operate with the black and organise SKA-happenings.

Skinheads (and first of all the right ones) co-operate with the politically orientated parties (e.g. the all-European branch offices of Hammerskins, the French National front) or they directly co-create these organisations – branch offices of Ku-Klux-Klan in Europe, Blood and Honour, White Power and others.

PERSONALITIES

I. S. Donaldson, music groups Screwdriver, Cockney Rejects, Angelic Upstairs, Sham 69, 4 Skins, Storkraft, Valhla, Orlík, Krátky proces.

TEDDY BOYS

TITLE

Originally they were known as Edwardians after the frock-coats and ornamental waistcoats worn in England during the reign of Edward VII (1901-1910). Teds means the dabchicks.

SOCIAL BACKGROUND

Unqualified labourers with a complex of inferiority towards the qualified workers. They occur also among the youth from higher classes.

IDEOLOGY

They are conservative, they have tendencies to decadence and Dandyism.

MEANS OF EXPRESSION

Rock and roll.

FASHION

Excessive appearance that compensated complexes. They wore pointed shoes, frock-coats, stovepipe (later "drainpipe") trousers, hairdos with a fringe carefully formed in a pomaded S on their foreheads.

TIME HORIZON

They appeared in Great Britain, later in Paris, Tokio and Australia.

LIFESTYLE

It was based on their extravagant clothing. They formed gangs that caused street disturbances.

YIPPIES

TITLE
A shortened title of the Youth International Party.

SOCIAL BACKGROUND
Politicians, artists, anarchists from all social classes, especially intellectuals.

IDEOLOGY
It as an organised movement of the part of hippies that had decided to be involved in policy. They had a close relation to the originating New Left. The movement had markedly anarchist tendencies, it was turned against the political power and the establishment. They strictly opposed the war in Vietnam and wanted to stop it by any means even by the "psychical levitation of Pentagon".

MEANS OF EXPRESSION
They used mainly happenings.

TIME HORIZON
The end of the 70-ies.

GEOGRAPHICAL DIVISION
USA.

LIFESTYLE
They wanted to fight against the establishment by any means. They used happenings, drugs, sexual promiscuity and an unsteady way of living. The showed a lack of discipline and a chronic shortage of money. In 1971 they organised in Chicago The Festival of Life, a mass meeting of hippies, alternative theatre companies, artists, musicians and others. The Festival of Life was the big all-city happening demonstrating the ideals of alternative culture (represented in that time in USA first of all by hippies).

PERSONALITIES
M. Bloom, P. Krassner, J. Rubin.

YUPPIES

TITLE
Variously defined as: the YAP (Young Aspiring Professional), Yumpie (Young Upwardly Mobile Professional) and Yuppie (Young Urban Professional). It had been fully used since 1984.

SOCIAL BACKGROUNDS
Young ambitious people from the middle classes. They live in a big city or in its agglomeration and have the quality secondary education.

IDEOLOGY

Carrier in the job is their main aim. They do not consider themselves as the normal, average social group, but as the better group in the centre of society. It is a conform-materialistic reaction to hippies. They are cosmopolitans and want to be a progressive power in the society.

MEANS OF EXPRESSION

Mobile telephone, a leather-bound personal organiser. TV series (soap operas) express their seeing of the world.

FASHION

A so called business look. They fit up their houses and apartments in a high tech style.

TIME HORIZON

The 80-ies, since the half of the 90-ies also in Eastern Europe.

GEOGRAPHICAL DIVISION

USA, later in Great Britain and today also in Eastern Europe.

LIFESTYLE

They have high aspirations in relation to money and social status. To this aim they adapt their lifestyle. They are mostly childless even if they live in couples. In order to increase their performance they often use cocaine.

Príloha č. 2:
Vonkajšie vplyvy a charakter kultúry

Na príklade slovenskej kultúry sa pokúsime ukázať, ako nie je možné oddeliť vonkajšie vplyvy iných kultúr od vnútorného sveta individuálnej kultúry. Ukážeme, ako sa vonkajšie vplyvy zvnútorňujú a ako sa pod vplyvom okolitých kultúr utvára vnútorná podoba určitej kultúry. Ukážeme na skutočnosť, že nemožno presne odlíšiť „vonkajšie" a „vnútorné" v určitej kultúre.

Na žiadnu kultúru nemožno uplatňovať hľadiská „čistoty" a pôvodnosti, akoby bolo možné v kultúre vyčleniť jej „pôvodné" a nemenné črty, a akoby bolo možné „očistiť" kultúru od externých vplyvov. Táto situácia je dvojnásobne zreteľná v stredoeurópskom priestore a veľmi výrazne vyniká na Slovensku.

Geopolitické súvislosti Slovenska sú veľmi pestré: Územie Slovenska je pre Nemecko a Rusko cestou na východ a západ a popri Poľsku aj dôležitým bodom ich stretu. Rusko sa cez Slovensko môže dostať do západnej a do južnej Európy, Nemecko zasa na Ukrajinu a Balkán. Dunaj spája cez Devínsku bránu západnú Európu s Balkánom a Čiernym morom. Zo Slovenska je dosiahnuteľná Moravská brána, cesta z južnej do severovýchodnej Európy. Cez Slovensko vedie stará historická jantárová cesta zo severnej Európy na juh. Pre Maďarov je územie Slovenska prirodzeným uzavretím ich vplyvu v Karpatskej kotline. Pre Čechov je otvorením brány pre vstup na Ukrajinu a na Balkán, ako aj spojením s ostatným Slovanským svetom. Pri všetkých týchto súvislostiach treba mať na zreteli, že politický vplyv so sebou vždy niesol aj kultúrny vplyv. Tak ako bolo Slovensko križovatkou politických záujmov, bolo aj križovatkou kultúrnych vplyvov z uvedených smerov.

Zemepisné zvláštnosti slovenského územia nie sú o nič menej pestré ako geopolitické. Dlhodobo na rast slovenskej kultúry pôsobí kontrast hornatého kraja s bystrinami a rovín s pomalými a širokými riekami. Vysoké hory spomaľovali kultúrnu výmenu, preto v nich vznikali síce menšie mestá, ale s výraznejším uzavretým charakterom. Ich poľnohospodárske okolie pritom zostávalo väčšinou pastierske a remeselnícke. Na rovinách prebiehala kultúrna výmena rýchlejšie, preto tu vznikali väčšie mestá so silným stredným stavom, ale zasa s otvorenejším a pestrejším charakterom. Roľníci v rovinách boli konzervatívnejší ako pastieri v horách (u roľníkov pôsobila silnejšia väzba na pôdu). Oproti horám, na rovinách vznikla aj väčšia vrstva šľachty. Duchovenstvo a inteligencia však prenikli do všetkých oblastí.

Vysoké hory chránia územie Slovenska zo západu, severu a východu, avšak na juh je otvorené, ohraničené len sčasti Dunajom. Okrem toho hory na strednom Slovensku členia roviny na západnú, otvorenú k Maďarsku a Rakúsku a na východnú, otvorenú k Maďarsku a Ukrajine.

Územie, na ktorom sa formovala slovenská kultúra, nie je totožné s dnešným územím Slovenskej republiky. Počas Veľkej Moravy v 9. storočí zasaho-

Supplement No. 2: External influences and a character of culture

We try to show on an example of the Slovak culture how it is not possible to separate the external influences from the inner world of an individual culture. We will show how the external influences get interiorized and how under the influence of the surrounding cultures the inner form of a certain culture is forming. We will point out the fact that it is not possible to differentiate precisely what is the "outer" and what is the "inner" in a certain culture.

It is not possible to apply to any culture the criteria of "cleanness" and originality, as it is not possible to separate in culture its "original" and unchanging features and to "clean" it from external influences. This situation is twice as clear in the Central European space and especially in Slovakia.

Geopolitical connections of Slovakia are varied: for Germany and Russia the territory of Slovakia is the way to the east and west and together with Poland also an important point of their meeting. Russia can get through Slovakia to the western and southern Europe, Germany to the Ukraine and the Balkans. The river Danube connects through the Devin gate the western Europe with the Balkans and the Black sea. From Slovakia it is possible to reach the Moravian gate, the way from the southern to the north-eastern Europe. Through Slovakia leads the old historical amber way from the western Europe to the south. For the Hungarians the territory of Slovakia is a natural closing of their influence in the Carpathian basin. For the Czechs it is an opening of the gate for entry to the Ukraine and the Balkans as well as the connection with other Slavonic world. With these connections it is necessary to hold in mind that the political influence always brought along also the cultural influence. Slovakia was at the same time the cross-roads of political interests and the cross-roads of cultural influences from the above given directions.

Geographical special characteristics of the Slovak territory are equally varied as the geopolitical. The growth of the Slovak culture is in a long time period influenced by a contrast of a hilly country with the torrents and the plains with the slow and broad rivers. The high mountains slackened the cultural exchange and therefore there originated smaller towns with a markedly closed character. Their agricultural surroundings had mostly a shepherd's and a craftsman's character. The cultural exchange on plains took place in a quicker way and therefore here the bigger towns were founded with a strong middle status and with a more open and more motley character. The peasants in the plains were more conservative than the shepherds in the mountains (peasants have a stronger relation to the land). In comparison with mountains, in plains a greater stratum of nobility was formed. But the clergy and intelligence penetrated all areas.

valo územie starých Slovienov cez celú Panóniu až po Drávu na hraniciach dnešného Chorvátska a na celú dnešnú Moravu a historické Sliezsko. Za trvania Uhorska bolo slovenské územie politicky, teda aj kultúrne otvorené na juh a juhovýchod a ešte v 12.-13. storočí obývali Slováci súvislé územie južne od Dunaja a Ipľa. Počas prvej Československej republiky medzi svetovými vojnami bolo Slovensko politicky aj ekonomicky otvorené do Čiech a na Podkarpatskú Rus, do Čiech bolo otvorené aj po druhej svetovej vojne.

Slováci mali vlastný štát len historicky krátke obdobie: niekoľko desaťročí v 9. storočí (Veľká Morava) a dvanásť rokov v 20. storočí. Systematicky bdieť nad rozvojom slovenskej kultúry teda prakticky nemohli.

Slovenskú kultúru teda formovalo množstvo vplyvov a každý zanechal stopu na jej charaktere.

Vplyv krátkeho obdobia Veľkej Moravy je značný: Dnešná slovenčina sa vyvinula priamo z jazyka, ktorým hovorilo etnikom Veľkej Moravy a dnešní Slováci sú bezprostredným pokračovateľom pôvodných Slovienov. V tomto kontexte vystúpi závažnosť kroku Konštantína a Metoda, ktorí tým, že na Veľkú Moravu priniesli písmo a včlenili staroslovienčinu do kresťanskej liturgie, fakticky kodifikovali staroslovienčinu ako úradný, teda aj spisovný jazyk – a teda ako jazyk svojbytnej kultúry. V tomto jazyku sa konali a zapisovali právne úkony, vykonávali sa náboženské obrady, vznikala krásna literatúra. Fakticky sa definitívne konštituovala slovienska kultúra ako svojrázna kultúra svojbytného etnika. Konštituovala sa na kombinácii východných a západných vplyvov.

Konštantín a Metod totiž na toto územie priniesli východný, byzantský rítus, avšak prešli na rímsky (západný) rítus. Už v prvých storočiach sa tak do slovenskej kultúry dostávali rovnako prvky čistého východného spiritualizmu, jeho rigidnosť a formálnosť, ktorá potláča senzuálny prístup a hľadá priamy mystický zážitok transcendentna – ako aj rímskej cesty k božskému cez zmyslové, cez západný sklon k príbehovosti a k pozemskému videniu sveta.

Po Veľkej Morave na Slovensku definitívne prevláda rímsky rítus, a teda aj západoeurópsky kultúrny vplyv. Cez Podkarpatskú Rus však zostáva blízka Ukrajina s pravoslávnou liturgiou, ktorú podporujú aj ozveny z neďalekej Vojvodiny a Srbska. Medzi 12. a 15. storočím prichádza na Slovensko veľmi silný nemecký vplyv prostredníctvom kolonistov osídľujúcim hlavne Spiš a Stredné Slovensko, ale čiastočne aj severné a juhozápadné Slovensko. Sú to rôznorodé vrstvy, a teda aj rôznorodé kultúry – remeselníci, baníci i roľníci. Nemecký vplyv posilňuje dávnu remeselnú zručnosť Slovákov novými technológiami aj kultúrnymi vzormi. Tým, že prinášajú tzv. nemecké právo, ktoré obsahuje rôzne sociálne úľavy, posilňujú vo svojom okolí demokratické cítenie. S ich príchodom sa naplno rozvíja aj baníctvo jestvujúce síce na Slovensku od praveku, ale prežívajúce svoj rozkvet práve po príchode Nemcov. S tým sa pochopiteľne rozvíja j myslenie a kultúra robotníkov (baníkov) a stredného stavu. Na Slovensku tak vznikajú a rozvíjajú sa aj osady, v ktorých prakticky nežijú roľníci, ale len remeselnícke a robotnícke vrstvy.

Od 14. do 17. storočia sa nemecká kolonizácia dopĺňa kolonizáciou na

The high mountains protect the territory of Slovakia from the west, north and east, but it is open in the south, only partially bordered by the river Danube. Besides, the mountains in the middle Slovakia divide the plains into the western plain, open towards Hungary and Austria ant the eastern plain, open towards Hungary and the Ukraine.

The territory in which the Slovak culture was formed is not identical with the present territory of the Slovak Republic. During the Great Moravia in the 9th century the territory of the old Slavs reached from the whole Pannonia down to Drava on the border of the present Croatia and to the whole present Moravia and historical Silesia. During the period of Hungary the Slovak territory was politically and thus also culturally open to the south and southeast and still in the 12th-13th century the Slovaks lived in the territory in the south of Danube and Ipeľ. During the first Czechoslovak Republic between the world's wars Slovakia was politically and economically open to the Bohemia and Carpatho-Ukraine, to the Bohemia also after the end of the World War II.

The Slovaks had their own state only for a short historical period: several decades in the 9th century (Great Moravia) and twelve years in the 20th century. From this it is clear that they practically could not systematically watch over the development of the Slovak culture.

The Slovak culture was thus formed by a number of influences and every of them left a trace on its character.

The influence of a short period of the Great Moravia is considerable: the present Slovak language was developed directly from the language used by the ethnic group of the Great Moravia and the today's Slovaks are the immediate followers of the original Slavs. In this context there is important a step of Constantine and Methodius who by bringing the writing in the Great Moravia and incorporating the Old Slavic language in the Christian liturgy codified in fact the Old Slavic language as an official and a standard language – and thus also the language of a sovereign culture. In this language the legal operations were done and recorded, religious ceremonies performed and the belles-lettres written. There was in fact definitely constituted the Slavonic culture as a specific culture of the sovereign ethnic group. It was constituted by the combination of the eastern and western influences.

Constantine and Methodius had brought in this territory the eastern, Byzantine rite, but they changed it for the Roman (western) rite. Thus already in the first centuries there got in the Slovak culture the elements of a clear eastern spiritualism, its rigidity and formality that suppresses a sensual approach and looks for a direct mystic experience of the transcendence – as well as for the Roman way to the divine through the sensual, and the elements of the western tendency to the earthly view of the world.

After the Great Moravia in Slovakia definitely prevails the Roman rite and thus also the western-european cultural influence. But through the Carpatho-Ukraine there stays close the Ukraine with its Orthodox liturgy supported also by echoes of the nearby Voivodina and Serbia. Between the 12th and 15th century a very strong German influence comes to Slovakia, brought by the

valašskom práve – sú to hlavne Rumuni (z Valašska) a Ukrajinci osídľujúci severné Oravu, slovensko-poľské pohraničie, sever Spiša, Šariša a Zemplína. Pretože boli zväčša pravoslávni, prinášali byzantinizujúce vplyvy posilňované tým, že mnohí z nich pochádzali od východných Slovanov. Usadzovali sa na oboch strán Karpát a dlhý čas udržiavali medzi sebou úzke styky, takže sa do ich kultúry v značnej miere dostával aj poľské prvky. Ich valašské právo obsahovalo tiež niektoré prvky samosprávy a väčšej „občianskej“ voľnosti ako nemecké právo, a preto na slovenské obyvateľstvo, ktoré žilo v tvrdých podmienkach poddanského zvykového práva pôsobili ako demokratizačný element. Ich kultúra výrazne ovplyvnila aj slovenskú ľudovú hudbu, do ktorej vniesli ostré rytmy a prehĺbili v nej rapsodické prvky.

Vplyvy z okolitého slovanského prostredia ešte znásobila chorvátska kolonizácia juhozápadného Slovenska v 16. storočí, ktorá zoslabila nemecký vplyv v tejto oblasti; ďalej zálohovanie trinástich spišských miest Poľsku, ktoré síce zostali súčasťou Uhorska, ale viac ako 300 rokov mali užšie kontakty s krakovským vojvodstvom a pôsobili v nich poľskí starostovia.

Český vplyv na slovenskú kultúru možno rozdeliť na dve veľké obdobia. Prvé z nich začína v 15. storočí. Odkedy sa na Slovensku šíri ako spisovný jazyk čeština (hoci v hovorovom styku prevláda slovenčina). Ak uvážime, že evanjelické bohoslužby prebiehali v národných jazykoch, teda na Slovensku v češtine a uvedomíme si, že v 17. storočí bolo asi 90 % Slovákov protestantského vierovyznania, ukáže sa vplyv češtiny v jasnom svetle. Tento vplyv posilňuje aj prúd českých exulantov v 16. A 17. storočí – usadzovali sa osobitne na západnom a severozápadnom Slovensku. Cez spisovný jazyk pôsobila čeština a Česi hlavne na rozvoj slovenskej literatúry a možno predpokladať, že čeština – oproti latinčine omnoho bližšia Slovákom – pomohla pri takmer dokonalej premene Slovákov na evanjelický národ. Ak by neskoršia rekatolizácia nezasiahla Slovensko naplno, možno predpokladať, že by sa v slovenskej kultúre potlačili prvky pátosu a obradnosti blízke katolicizmu. Pretože však rekatolizácia podporovaná Habsburgovcami bola na Slovensku mimoriadne úspešná, zostala v národnej pamäti Slovákov schizma evanjelik-katolík, reprezentujúca aj dve odlišné chápania sveta a dve odlišné kultúrne tradície. Rekatolizáciou končí aj prvé veľké obdobie vplyvu českej kultúry.

Druhé veľké obdobie vplyvu českej kultúry prežíva Slovensko v 20. storočí. Medzi svetovými vojnami na Slovensko prichádza veľa príslušníkov českej inteligencie a úradníkov, v školstve sa pretláča čeština. Od druhej svetovej vojny cez masmédiá preniká ešte silnejší český vplyv. Pôsobí neustála prítomnosť iného slovanského jazyka, z ktorého slovenčina preberá slová aj štylistické prostriedky, obrazy aj celé ideologické štruktúry.

Do slovenskej kultúry sa vtesnali aj vzdialené podnety, alebo podnety z diametrálne odlišných kultúrnych prostredí. Také bolo napríklad silné pôsobenie maďarskej kultúry, keďže Slovensko bolo 1000 rokov súčasťou Uhorského kráľovstva, alebo pôsobenie rakúskej kultúry, pretože Uhorsko sa v 16. storočí stalo súčasťou rakúskej monarchie. Silné stopy zanechalo nie malé ani krátke pôsobenie talianskych majstrov pri výstavbe a výzdobe architektúry

colonists settling the areas of Spish and Middle Slovakia, but partially also the northern and south-western Slovakia. These are various strata and thus also the various cultures – craftsmen, miners, peasants. The German influence strengthens the old craftsman's skills of the Slovaks by the new technologies and cultural patterns. By their bringing of the so called German Law that contains various social relieves, they strengthen a democratic feeling in their surroundings. With their arrival there fully develops also the mining that though existing in Slovakia from the prehistoric times lives its boom just after the arrival of Germans. Together with it also the thinking and culture of workers (miners) and the middle status develop. In Slovakia are thus created and developed also the settlements in which practically do not live the peasants but only the craftsmen and the working strata.

From the 14th to the 17th century the German colonisation is completed by the Valachia Law – those are mainly Rumanians (from Valachia) and Ukrainians settling the areas of the northern Orava, Slovak-Polish borderland, the north of Spish, Sharish and Zemplin. Because they were mostly Orthodox they brought the Byzantine influences strengthened by the fact that many of them came from the eastern Slavs. They were settling in both sides of the Carpathians and for a long time maintained the mutual close contacts and thus in their culture got also many Polish elements. Their Valachia Law contains also some elements of a self-government and a greater "civic" freedom as the German Law and therefore it had a democratising influence upon the Slovak inhabitants who lived in the hard conditions of a serfdom customary law. Their culture significantly influenced also the Slovak folk music into which they brought sharp rhythms and deepened in it the rhapsodic elements.

The influences from the surrounding Slavonic environment were doubled by the Croatian colonisation of the south-western Slovakia in the 16th century which weakened the German influence in this area; the pledging of thirteen towns of Spish to Poland, which though stayed a part of Hungary had more than 300 years closer contacts with the Cracowian duchy and have also the Polish mayors.

The Czech influence on the Slovak culture can be divided in two big periods. The first of them begins in the 15th century since when in Slovakia the Czech language as the standard language is spread (although in informal contacts the Slovak language prevails). If we consider that the evangelical divine services were realised in national languages and thus in Slovakia in the Czech language, and we realise that in the 17th century 90% of the Slovaks were of the Protestant confession, the influence of the Czech language can be seen in a clear light. This influence is strengthened also by a stream of the Czech exiles in the 16th and 17th century – they settled especially in the western and north-western Slovakia. Through the standard language the Czech language and the Czechs influenced especially the development of the Slovak literature and it can be assumed that the Czech language – in comparison with the Latin language it was much more closer to the Slovaks – helped in a nearly perfect transformation of the Slovaks into the evangelical nation. If

na Slovensku v 16.-18. storočí. Taliani budovali veľké opevnenia a pevnosti, projektovali kostoly a kaštiele od Bratislavy až po Levoču, čím výrazne prispeli k dozretiu baroka na Slovensku. Podobne rakúski a českí majstri prispeli k vyzretiu gotiky na Slovensku.

Dlhé storočia pretrvával vplyv židovskej kultúry. Židia sa na hraniciach Slovenska usadzovali už v rímskej dobe, takže pôsobili od počiatkov utvárania slovenskej kultúry. Najsilnejšie zrejme v 18. a 19. storočí, kedy je zachytený značný prílev Židov do Uhorska. Tvorili v prvom rade obchodné a finančné vrstvy, pričom nemálo ich bolo medzi drobnými remeselníkmi, v inteligencii a medzi úradníkmi, takže ich pôsobenie bolo všadeprítomné. Oblasti s najväčšou koncentráciou Židov v Uhorsku – Podkarpatská Rus a Halič – neboli od Slovenska oddelené pevnými hranicami, takže ich vplyv mohol pôsobiť bez ťažkostí.

Osobitné miesto medzi rôznorodými kontextmi slovenskej kultúry zaujíma Bratislava. Ak sa mesto s nemecko-maďarsko-židovsko-slovenským charakterom stalo v r. 1918 politickým centrom Slovenska, navyše ešte posilňované o českých úradníkov, muselo zákonite vnášať do slovenskej kultúry kozmopolitné prvky.

História Slovenska teda ukazuje, že charakter slovenskej kultúry bol mimoriadne silno formovaný s pomocou rôznych iných kultúr. V mnohých prípadoch nemôžeme odlíšiť, čo je slovenské a čo napríklad nemecké (napríklad pri tradičných ľudových čipkách), čo je slovenské a čo je maďarské (napríklad v jedlách), čo je slovenské a čo je české (napríklad v rôznych štylistických obratoch), čo je slovenské a čo je židovské (napríklad v medzivojnovom maliarstve), čo je východné a čo západné (napríklad liturgii), čo je slovanské a čo je neslovanské (napríklad v rôznych slovách), čo je severské a čo je južanské (napríklad v architektúre) a pod. Kultúra, ktorá je hrdá na svoju tradíciu a na svoju autochtónnosť, je vlastne produktom multikultúrneho stredoeurópskeho prostredia. Multikultúrnosť nesie v sebe ako svoju podstatnú vlastnosť.

308

a later coming re-catholicization would not have fully reached Slovakia, it can be assumed, that in the Slovak culture the elements of pathos and ceremonialism close to the Catholicism would have been suppressed. Because the re-catholicization in Slovakia supported by the Habsburgs was extraordinary successful, in the national memory of the Slovaks persisted a Lutheran-Catholic schism representing also two different understandings of the world and two different cultural traditions. By the re-catholicization ends also the first big period of the influence of the Czech culture.

The second big period of the influence of the Czech culture took place in Slovakia in the 20th century. Between the world wars many representatives of the Czech intelligence and the civil servants arrived in Slovakia and the Czech language is pushed through at schools. Since the World War II even a stronger Czech influence penetrates through the mass media. There acts the constant presence of a different Slavonic language from which the Slovak language takes over the words, stylistic means, pictures and the whole ideological structures.

Into the Slovak culture got also the remote incentives or the incentives from the diametrically different cultural environments. Such was for example a strong influence of the Hungarian culture since Slovakia was 1000 years a part of the Hungarian kingdom, or the influence of the Austrian culture since Hungary became in the 16th century a part of the Austrian monarchy. Strong traces were left by the presence of Italian masters in the construction and decoration of architecture in Slovakia in the 16th – 18th century. The Italians built the big fortifications and fortresses, projected churches and manor houses from Bratislava to Levoča and thus contributed to the development of baroque in Slovakia. Similarly, the Austrian and Czech masters contributed to the development of gothic in Slovakia.

For a long decades there persisted the influence of a Jewish culture. The Jews had settled on the borders of Slovakia already in the Roman period and so they acted from the beginnings of the creation of the Slovak culture. The most intensively probably in the 18th and 19th century when the biggest inflow of Jews from Hungary is recorded. They created first of all the business and financial strata and many of them were among the small craftsmen, in intelligence and among the clerks so their acting was present all around. The areas with the greatest concentration of the Jews in Hungary – Carpatho-Ukraine and Galicia – were not separated from Slovakia by the fixed borders and thus their influence could act without difficulties.

A special place among the various contexts of the Slovak culture occupies Bratislava. If a town with the German-Hungarian-Jewish-Slovak character became in 1918 a political centre of Slovakia, moreover strengthened by the Czech clerks, it must have brought in the Slovak culture the cosmopolitan elements.

The history of Slovakia thus shows that the character of the Slovak culture was extraordinary strongly formed by help of various cultures. In many cases we cannot distinguish what is the Slovak and what is for example the German (for example in the traditional folk laces), what is the Slovak and what is the Hungarian (for example in meals), what is the Slovak and what is the Czech (for example in various stylistic phrases), what is the Slovak and what is the Jewish (for example in painting of the period between the wars), what is the eastern and what is the western (for example in liturgy), what is the Slavonic and what is not the Slavonic (for example in various words), what is the northern and what is the southern (for example in architecture) etc. The culture that is proud of its tradition and its autochtony is in fact the product of the multicultural Central European environment. It bears in itself the multiculturalism as its substantial quality.

Príloha č. 3: Medzinárodné vzdelávanie učiteľov v Oulu ako pokus o prípravu medzikultúrne kompetentných učiteľov

Vo fínskej spoločnosti a v školách, ktoré sú čoraz viac medzinárodné a viditeľne multietnické, vzrástla potreba zaradenia multikultúrnych aspektov do vzdelávania učiteľov. Toto sa dialo pomaly, pretože Fínsko bolo považované za kultúrne homogénne a programy vzdelávania učiteľov boli tradične etnocentrické.

Reagovali sme na výzvu Katedry pedagogiky na Univerzite v Oulu a spustili sme nový program multikultúrneho vzdelávania, v rámci ktorého majú študenti nielen získať magisterský a učiteľský diplom, ale nadobudnúť i špeciálne schopnosti a zručnosti, ktoré môžu využiť v multikultúrnom kontexte.

Výber 20 študentov ročne (s programom sme začali v roku 1994) nebol ľahký. Špeciálny zreteľ sa kládol na jazykové vedomosti, poznatky o spoločnosti, predchádzajúce štúdium alebo prácu v multikultúrnom kontexte, ale i motiváciu. Výberová komisia si stanovila kritérium, že bude uprednostňovať novátorských a kritických uchádzačov, ktorí majú predpoklady stať sa aktívnymi členmi spoločnosti zainteresovanými na jej dianí. Pri výbere sa bral ohľad i na schopnosti spolupracovať, aj keď ich rozvíjanie je súčasťou programu prípravy.

Jedno zo špeciálnych výberových kritérií bolo vybrať také skupiny študentov, ktoré už samotné budú multikultúrne. Študenti pochádzajú z rôznych miest od Helsínk po Utsjoki, z miest i z vidieka a sú v nich aj zástupcovia menšinových kultúr. Niektorí študenti boli dlhší čas v zahraničí, napr. v Škandinávii, Európe, Saudskej Arábii, Ázii alebo v Afrike, iní zas nemajú veľa skúseností s prácou v multikultúrnom prostredí. Študenti, ktorí sem prišli v rámci študentskej výmeny, tak isto študujú v týchto vybraných skupinách, do ktorých priniesli určitú špeciálnu esenciu.

I keď vyučovacím jazykom je angličtina, študentom sa odporúča študovať i ďalšie cudzie jazyky a sú medzi nimi i takí, ktorí hovoria takými jazykmi, ako sú sámčina, arabčina, svahilčina a posunková reč. Študenti sa líšia i čo do zemepisnej polohy budúceho pôsobenia. Niektorí chcú pracovať vo Fínsku v multikultúrnom prostredí, iní v medzinárodných školách, ďalší sa chcú venovať vedeckej práci v susedných krajinách v Európe alebo v zámorí. Mnoho z nich sa zaujíma o rozvojové projekty spolupráce s Tretím svetom.

Tretina študijných programov v tomto programe je podobná programom ostatných študentov – budúcich učiteľov, tretina je čiastočne podobná s určitou špeciálnou orientáciou a tretina je plánovaná špecificky pre medzinárodné

Supplement No. 3.
International teacher education in Oulu as an attempt to educate interculturally competent teachers

Finnish society and schools having become more international and visibly multiethnic, the need to include multicultural aspects in teacher education programmes has increased. This has happened fairly slowly as Finland has been considered culturally homogeneous, and teacher education programmes have traditionally been ethnocentric.

We have tried to respond to the challenge at the Department of Teacher Education in University of Oulu by starting a new M.Ed. International programme, which not only provides students with a Master's degree and a teacher's diploma, but attempts to give special competencies and skills for working in international and multicultural contexts as well.

The selection of 20 students for the programme yearly (since 1994) has not been easy. Special attention has been paid to language skills, knowledge about society, previous studies or work in multicultural contexts, and of course motivation. The selection boards also stated that they are looking for innovative and critical reflectors who would become caring and active members of society. Collaboration skills were also paid attention to in the selection, but they are one of the areas to be considered during the programme, too.

One special selection criterion was to choose groups of students that in themselves would be multicultural. Thus the students' native places vary from Helsinki to Utsjoki, from cities to countryside, and the groups have representatives from minority cultures. Some of the students have stayed years abroad e.g. in Scandinavia, Europe, Saudi-Arabia, Asia, or Africa, others have no extensive experience about working in multicultural contexts. Foreign exchange students study with the groups and bring extra flavour to them.

Although the language of tuition is mainly English, students are encouraged to study other languages, and there are speakers of rarer languages like Saami, Arabic, Swahili, and sign language. Geographically, too, the students' interests vary: some of them want to work in Finland in multicultural classes, others aim at international schools and development or research work in neighbouring countries, Europe, or overseas. Fairly many are interested in development co-operation projects with the Third World.

One third of the studies in the M.Ed. programme is similar to that of other students in teacher education, one third partly similar with special orientation, and one third specifically planned for the international groups. The special courses introduce cultures, educational systems and policies of various countries, deal with multicultural education, global issues, and comparative education.

skupiny. Špeciálne kurzy zahrnujú kultúru, výchovno-vzdelávacie systémy a ich porovnávanie, politiku v rôznych krajinách, multikultúrnu výchovu, globálne problémy a komparatívne vzdelávanie.

Na úplnom začiatku štúdia sa študenti zúčastňujú na tzv. ikono-simulačnom projekte, v ktorom študenti z rôznych krajín diskutujú o súčasných svetových problémoch prostredníctvom počítačov a videa. Štúdiu predchádza dôkladná oboznámenosť s najaktuálnejšími poblémami v tej-ktorej krajine. Minulý rok to bola Namíbia. Cieľom bolo oboznámiť študentov s krajinou a poskytnúť im predstavu o role a postavení tejto rozvojovej krajiny pri rokovaní so svetovými veľmocami o svetovej politike. Cieľom celého projektu je nadobudnúť celkový prehľad a ukázať, ako výchova a vzdelávanie súvisia s ostatnými sférami života. Cieľom je i nastolenie spoločenských a etických otázok, uvažovanie a diskutovanie o nich.

V prvých dvoch rokoch sa študenti učia o európskych výchovno-vzdelávacích systémoch a kultúrach, filozofiách v oblasti výchovy a vzdelávania a výchovno-vzdelávacej politike. Študijné bloky zahrnujú aj exkurzie do jednotlivých preberaných krajín i návštevy hosťujúcich lektorov z nich. Počas študijnej praxe študenti pôsobia vo Fínsku i v iných krajinách. V treťom roku štúdia sa opäť venujú globálnym svetovým problémom a sústreďujú sa na ľudské práva, rovnoprávnosť, mier a rozvojové projekty vo výchove a vzdelávaní.

Súčasťou štúdia počas prvých troch rokov je i príprava v oblasti multikultúrnej výchovy. Tu študenti pod odborným dohľadom diskutujú o rôznych kultúrach a o svojom profesionálnom rozvoji. Učitelia tvoria programy spolu so študentmi, zaujímajú sa o spätnú väzbu v súvislosti s efektívnosťou prípravy a pokračujú v rozvoji orientácie študentov a v medzikultúrnej príprave.

Pokročilejšie ročníky zahrnujú dlhšie obdobie praxe v danej oblasti, ako i výskumnú prácu napísanú vo fínčine alebo angličtine, ktorá by mala obsahovať multikultúrne alebo porovnávacie aspekty. Väčšina študentov používa vo svoje práci materiály z prechádzajúceho štúdia alebo zbierajú údaje v zahraničí. Objavujú sa porovnávacie štúdie vypracované v spolupráci so študentmi z iných kultúr.

Ukázalo sa, že multikultúrne vzdelávanie učiteľov je z mnohých hľadísk sľubné, i keď jeho teoretický základ treba ešte dopracovať. Študenti sa poučili z vlastnej multikultúrnosti a tvrdia, že štúdium prispelo k ich lepšiemu kultúrnemu chápaniu a porozumeniu, rozšírilo im obzor a podnietilo odvahu a sociálnu iniciatívu. Zvlášť efektívne boli exkurzie, ktorým predchádzala kvalitná príprava. Stretávanie sa a práca s príslušníkmi iných kultúr pomáha ľuďom navzájom sa chápať. Rovnako dôležité je však učiť sa vidieť v sebe vlastnou kultúrou vybudované dispozície, hodnotové systémy a spôsoby myslenia, ktoré sťažujú otvorenie sa novým myšlienkam a pochopenie niečoho iného, inej kultúry. Odhaľovanie týchto rastu brániacich bariér bolo často bolestivé tak pre študentov ako i pre učiteľov. Tri roky práce v medzinárodnom programe multikultúrneho vzdelávania boli naplnené procesmi dekonštrukcie a rekonštrukcie tak u študentov ako i učiteľov.

At the very beginning of their studies, students take part in the so-called Icons-simulation-project, where students representing different countries discuss current issues in world affairs via computers and video. The simulations are preceded by serious study of the topics and of the represented country. Last year students represented Namibia, which was meant to familiarise them with the country and give an idea of the role and position of a developing country when negotiating with world powers about world politics. The aim of the whole project is to open a global perspective and to show how education is connected with other areas of life. Its purposes also include raising societal and ethical questions and deliberations from the very beginning.

Within the first two years students learn about European educational systems and cultures, educational philosophers and policies. The study units include excursions to and visiting lecturers from the countries under scrutiny. During teaching practice, students have periods of work both in Finland and other countries. The third year course on global issues turns the attention back to world-wide concerns, and concentrates on human rights, equality, peace, and development projects in education. Comparative education and research methodology provide competencies for research on international issues.

During the first three years, tutoring sessions and studies in multicultural education run parallel to all other studies. They try to provide continuous, long-term experience and reflection on different cultures, and raise open discussion about one's professional development in a secure atmosphere. The tutors develop the programme together with students, collect feedback about its effectiveness, and follow the development of students' orientations and intercultural learning processes.

Advanced studies include longer periods of working practice, and a research paper, written either in Finnish or in English and hopefully containing multicultural or comparative aspects. Most of the students have decided to take parts of their minor subject studies or collect their research data abroad. Some comparative research in collaboration with students from other cultures has started to emerge.

From many perspectives, the experiences with multicultural teacher education have been encouraging, although the theoretical basis needs clarification. The students have learnt from their multiculturality and claim that studies have added to their cultural understanding, widened their perspectives, and increased courage and societal initiative. The excursions, which have been preceded by efficient preparation, have been especially educative. Meeting and working together with members of other cultures help people to understand each other. However, it seems to be equally important to learn to see in ourselves the culturally-built dispositions, value systems, and ways of thinking that make it difficult to be open to new ideas and meet otherness. Finding these growth-preventing constructions has often been most painful both for students and teachers. The three years with M.Ed. International programme have been filled with processes of deconstruction and reconstruction both for students and teachers.

Literatúra

Literature

1. Abbs, P. 1995. *A is for Aesthetics: Essays on Creative and Aesthetic Education*. New York, Philadelphia, London: The Falmer Press
2. Absetz, B. 1997. *In Other Words. Being yourself in another language.* [Finland] n.p.: Distis, Finns Folkhögskola, KVS, PRO GRO Services
3. Academia Istropolitana Nova. 1997. *Študijný program Európske štúdiá*. Bratislava: AI Nova
4. Allahwerdi, H. 1993. *Ihminen kulttuurinsa kuvana*. Helsinki: Suomen YK-liitto
5. Amit-Talai, V. – Wulf, H. (eds.) 1995. *Youth Cultures. A Cross-cultural Perspective*. London – New York: Routledge
6. Ammon, U. 1994. The Present Dominance of English in Europe. With an Outlook on Possible Solutions to the European Language Problems. *Sociolinguistica. International Yearbook of European Sociolinguistic.* 8: 1-13
7. Antonouris, G. 1989. Multicultural and anti-racist education in the infant school: an evaluation of selected issues in one teacher education department. *Early Years*. 10. No. 1: 29-35
8. Antonouris, G. 1993. Teaching About Multi-Cultural Europe. *Edit. European Dimension of Teaching*. Pan-European Issue. No. 3: 26-28
9. Antonouris, G. – Wilson, J. 1989. *Equal Opportunities in Schools: New dimensions in topic work*. New York: Nichols Publishing
10. Anzenbacher, A. 1990. *Úvod do filozofie*. Praha: SPN
11. Argüelles, J. 1992. *The Transformative Vision. Reflections on the Nature and History of Human Expressions*. Fort Yates: Muse
12. Arizpe, L. 1996. *The cultural dimension of global change: An anthropological aproach*. Paris: UNESCO Publishing
13. Ashbee, E. 1997. The Politics of Contemporary Black Conservativism in the United States. *Politics*. 17. No. 3: 153-159
14. Augé, M. 1982. *The Anthropological Circle. Symbol, Function, History*. Cambridge: Cambridge University Press
15. Baccarini, E. 1995. *The Identity Between Specificities and Universality: The Problem of Minorities. Democracy, Human Rights, Minorities: Education and Cultural Aspects*. Report of the seminar Klingenthal 23.-25. 6. 1994. Strassbourg: Council of Europe Press
16. Bader, V. 1997. The Cultural Conditions of Transnational Citizenship. On the Interpenetration of Political and Ethnic Cultures. *Political Theory*. No. 6: 771-813
17. Bahmueller, F. (ed.) 1991. *CIVITAS: A Framework for Civic Education*. Calabacas: Center for Civic Education
18. Bakelen, M. 1995. *Welcome to IDEA (International Drama/Theatre in Education Association) '95 congress*. Congress Program: 4
19. Banks, J. – Banks, C. (eds.) 1989. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Boston: Allyn & Bacon
20. Banks, J. A. 1996. *Multicultural Education: Transformative Knowledge in Action*. New York: Teachers College Press

21. Banks, J. A. – Cortés, C. E. – Gay, C. – Garcia, R. L. – Ochoa, A.. S. 1991. *Curriculum Guidelines for Multicultural Education. A Position Statement of National Council for the Social Studies.* Washington: NCSS
22. Barbrook. R. 1996. *Global Algorithm 1.5: Hypermedia Freedom.* URL> http://www.aec.at/ctheory/ga1.1-hyper_freedom.html
23. Barthélémy, D. – Ryb, R. – Birzea, C. – Leclercq, J.-M. 1997. *The European Dimension in Secondary Education.* Strassbourg: Council of Europe Press
4. Beardsley, M. C. 1982. Art and Its Cultural Context. In: Beardsley, M. C. 1982. *The Aesthetic Point of View.* Ed. M. J. Wreen – D. M. Callen. Ithaca, London: Cornell University Press
25. Bedford, T. – Kinnear, P. (eds.) 1993. *Internationalizing the Curriculum.* Tokyo: The Japan Council of International Schools
26. Beernaert, Y. – Van Dijk, Th. – Sander, Th. 1993. *The European Dimension in Teacher Education.* Belgium: Nijs-Herent, Commission of the European Communities
27. Befring, E. (ed.) 1995. *Teacher Education for Equality.* Papers from the 20th Annual Conference of ATEE. Oslo: Oslo College
28. Belard, M. 1993. *European Clubs.* Strassbourg: The Council of Europe Press
29. Bellah, R. N. – Madsen, R. – Sullivan, W. M. – Swidler, A. – Tipton, S. M. 1992. *The Good Society.* New York: Vintage Books
30. Bennett, Ch. I. 1995. *Comprehensive Multicultural Education. Theory and Practice.* Needham Heights, Ma: Allyn & Bacon
31. Bennet, Ch. I. 1995. Preparing Teachers for Cultural Diversity and National Standards of Academic Excelence. *Journal of Teacher Education.* 46. No. 4: 259-264
32. Bense, M. 1980. *Świat przez pryzmat znaku.* Warszawa: PIW
33. Bense, M. 1967. *Teorie textů.* Praha: Odeon
34. Berman, Y. (ed.) 1995. *Integration and Pluralism in Societies of Immigration.* Eurosocial. Report 54. Wien: European Centre for Social Welfare Policy and Research
35. Bertaux, P. 1997. *Mutácia ľudstva. Budúcnosť a zmysel života.* URL> http://www.sanet.sk/Budyk/mutacia/mutacia.htm
36. Best, D. 1992. *The Rationality of Feeling. Understanding the Arts in Education.* London: The Falmer Press.
37. Bieger, E. M. 1995. Promoting multicultural education through a literature-based approach. *The Reading Teacher.* No. 4: 308-315
38. Billig, M.1995. *Banal Nationalism.* London: Sage
39. Birzea, C. 1994. *Strategies for interculturally-oriented civics teaching at primary and secondary level.* General Report of Teacher Training Seminar. Strassbourg: Council of Europe Press
40. Bloomfield, A. (ed.) 1990. The Creative Self in the New Era. *Aspects of Education.* No. 42

41. Bloomfield, A. 1993. *The Dynamics of Change: an Affirmation for the Arts in Education*. An Inagural Lecture. Nottingham: The Nottingham Trent University
42. Bodo, C. – Fisher, R. – Addamiano, S. (eds.) 1995. *Harmony or confusion for culture in Europe?* Roma: Quaderni di Viva Italiana
43. Bolton, G. 1986. Theatre form in drama teaching. In: Bolton, G. 1986. *Selected Writings on Drama in Education*. New York: Longman
44. Boulding, E. 1988. *Building a global civic culture*. New York: Teachers College Press
45. Bronowski, J. 1985. *Vzestup člověka*. Praha: Odeon
46. Bronowski, J. 1984. *Źródła wiedzy i wyobraźni*. Warszawa: PIW
47. Brožík, V. 1985. *Hodnoty a významy*. Bratislava: Pravda
48. Bullough, E. 1912. "Psychical Distance" as a Factor in Art and as an Aesthetic Principle. In: Ross, S. D. (ed.) 1984. *An Anthology of Aesthetic Theory*. Albany: State University of New York Press: 458-468
49. Camilleri, C. (ed.) 1995. *Difference and cultures in Europe*. Strassbourg: Council of Europe Press
50. Capra, F. 1992. *Tao fyziky*. Bratislava: Gardenia
51. Carrington, G. – Short, G. 1993. Probing Children's Prejudice – a consideration of the ethical and methodological issues raised by research and curriculum development. *Educational Studies*. 19. No. 2: 163-179
52. Cassadyová, C. 1994. *Na cestě s Deanem*. Olomouc: Votobia
53. Center for Civic Education. 1997. *Education for Democratic Citizenship: A Framework*. URL> http://www.civiced.org/framework_intro.html
54. Center for Civic Education. 1994. *National Standards for Civics and Government*. Calabacas, Ca.: Center for Civic Education
55. Centre for Educational Research and Innovation. 1987. *Multicultural Education*. Paris: OECD
56. Clark, G. A. 1991. *Examining Discipline-based Art Education as a Curriculum Construct*. Bloomington, In: Indiana University, ERIC:ART
57. Clifford, M. 1991. *Album rocku*. Bratislava: Mladé letá
58. Consortium of National Arts Education Associations. 1994. *National Standards for Arts Education*. URL> http://artsedge.kennedy-center.org/currdes.html
59. Crane, D. (ed.) 1994. *The Sociology of Culture*. Cambridge, Ma.: Blackwell
60. Cummins, J.1996. Empowering Minority Students: A Framework for Intervention. In: Beauboeuf-Lafontant – Augustine (eds.) 1996. *Facing Racism in Education*. Harvard Educational Review. Reprint Series. No. 28: 349-368
61. Čačinovič-Puhovski, N. 1995. Aesthetic Identity and Violent Acts. In: Honkanen, M. (ed.) 1997. *Practical Aesthetics in Practice and in Theory. Proceedings. XIIIth International Congress of Aesthetics. Lahti 1995. III.* Lahti: University of Helsinki: 119-121
62. Chalfant, H. – Prigoff, J. 1987. *Spraycan Art*. London: Thames and Hudson

63. Chalmers, G. 1997. *Celebrating Pluralism: Multicultural Approaches to Art Learning*. URL> http://www.ertsednet.getty.edu/chalmers/aesthetics.html
64. Chvatík, K. 1992. Artefakt a estetický objekt. *Estetika*. XXIX. No. 2: 1-14
65. Čáp, P. – Fic, R. – Karlíček, R. – Malík, V. 1993. *Rock proti proudu*. Praha: Vokno
66. Černík, V. – Viceník, J. – Višňovský, E. 1997. *Historické typy racionality*. Bratislava: Iris
67. Dadsi, D. 1995. *Specifities and Universality: Problems of Identities. Democracy, Human Rights, Minorities: Educational and Cultural Aspects*. Report of the seminar. Klingenthal 23.-25. 6. 1994. Strassbourg: Council of Europe Press
68. De Mul, J. 1988. The Development of Aesthetic Judgment: Analysis of a Genetic-structuralist Approach. *Journal of Aesthetic Education*. 22. No. 2: 55-71
69. De Quellar, J. et al., 1996. *Our Creative Diversity*. Paris: UNESCO Publishing
70. De Saussure, F. 1996. *Kurs obecné lingvistiky*. Praha: Academia
71. Defleur, M. L. – Ballová-Rokeachová, S. 1996. *Teorie masové komunikace*. Praha: Univerzita Karlova
72. Delacruz, E. M. 1996. Approaches to Multiculturalism in Art Education Curriculum Products: Business as Usual. *The Journal of Aesthetic Education*. 30. No. 1: 85-97
73. Demel, K. 1995. *History and Identity*. European Teachers' Seminar. Report. Strassbourg: Council of Europe Press
74. Derrida, J. 1996. Semiology and grammatology: interview with Julia Kristeva. In: Cobley, P. (ed). 1996. *The Communication Theory Reader*. London: Routledge: 209-224
75. Derrida, J. 1993. *Texty k dekonstrukci*. Bratislava: Archa
76. Doob. Ch. B. 1985. *Sociology: An Introduction*. New York: Holt, Rinehart and Winston
77. Droit, R.-P. 1995. *Philosophy and democracy in the world. A UNESCO survey*. Paris: UNESCO Publishing
78. Dulau, R. (ed.) 1994. *Repousser l'horizon. Pushing back the horizon*. Strassbourg: Conseil de L'Europe
79. Dutton, D. 1996. Heavy Traffic. *Philosophy and Literature*. April 1996: 283-292
80. Eco. U. 1984. *Semiotics and the Philosophy of Language*. Bloomington: Indiana University Press
81. *Education for Peace, Human Rights and Democracy*. Declaration of the 44th session of the International conference on Education, Geneva 1994. Pasay City: UNESCO National Commission of the Philippines, 1995
82. Eley, G. 1995. What is Cultural History? *New German Critique*. 65. Spring-Summer: 19-36

83. Erjavec, A. 1997. Cultural Identity in the Second World. *Dialogue and Universalism*. VII. No. 3-4: 207-215
84. Erzen, J. 1990. Tradition and Convolution – Settings of Aesthetic Phenomena in the Third World. In: Woodfield, R. (ed.) 1990. *Proceedings. XIth International Congress in Aesthetics. Nottingham 1988*. Nottingham: Nottingham Polytechnic Press: 59-61
85. *Europe at School – European School's Day Competition*. Bonn: Europa Union Verlag, Europe at School Coordinating Unit, 1992
86. Fiske, J. 1996. *Understanding Popular Culturre*. London – Nes York: Routledge
87. Fitzjohn, S. – Weston, M. – Large, J. 1993. *Festivals Together*. London: Hawthorn Press
88. Fleming, B. E. 1993. *Caging the Lion. Cross-Cultural Fictions*. New York: Peter Lang
89. Freud, S. 1966. *Totem und Tabu*. Frankfurt a/M: Fischer
90. Funk, A. 1992. Anarchismus – filozofické kořeny. *A-kontra*. No. 3, No. 4, No. 5, No.7
91. Gawlik, M. 1994. Skins, Punks, Kutten und Heavys. *Unsere Jugend*. 46. No. 10: 419-426
92. Gay, G. 1998. Principles and Paradigms of Multicultural Education. In: Hakkinen, K. – Pekkanen, H. (eds.) 1998. *Multicultural Education: Reflection on Theory and Practice. Proceedings. International Congress on Multicultural Eduction*. Jyväskylä: University of Jyväskylä
93. Gažová, V. 1993. K pojmu kultúrnej identity. In: Hrnčírik, L. – Tkáčiková E. (eds.) *Slovenská kultúra a umenie v európskom kultúrnom priestore*. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 1993: 40-45
94. Gažová, V. 1996. *O štruktúre kultúry*. Bratislava: Filozofická fakulta UK
95. Gellner, E. 1996. *Conditions of Liberty. Civil Society and Its Rivals*. London: Penguin Books
96. Gerle, E. 1995. *In search of a global ethics*. Lund: Lund University Press
97. Geyer, M. 1993. Multiculturalism and the Politics of General Education. *Critical Inquiry*. 19. No. 3: 499-531
98. Ghosh, R. 1994. Multicultural and Global Education in Canada. In: Ray, D. (ed.). 1994. *Education for Human Rights*. Paris: UNESCO – International Bureau of Education: 247-262
99. Girard, K. – Koch, S. J. 1996. *Conflict Resolution in the Schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
100. Glasberg, R. 1995. Confronting ultimate reality in the context of historical evolution: A cross-cultural comparison of China, Indian and the West. *Ultimate Reality and Meaning*.18, No. 4: 303-322
101. Gołaszewska, M. 1995. *Aesthetic Culture*. Krakow: Universytet Jagiellonski
102. Goldberg, D. T. (ed.) 1996. *Multiculturalism: A Critical Reader*. Oxford – Cambridge, Ma.: Blackwell Publishers
103. Gollnick, D. – Chin, P. C. 1991. *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. New York: Macmillan

104. Gombrich, E. H. 1994. *Ideals & Idols. Essays on values in history and in art*. London: Phaidon Press

105. Gramsci, A. 1966. *Historický materialismus a filosofie Benedetta Croceho*. Praha: Svoboda

106. Guardini, R. 1986. *Das Ende der Neuzeit. Die Macht*. Mainz, Paderborn: Grünewald, Schöningh

107. Gunn, G. 1996. Multikulturalizmus, smútok a Ameriky: K novej pragmatike transverzálnej a medzikultúrnej kritiky. *Filozofia*. 51. No. 12: 838-844

108. Habermas, J. 1972. *Knowledge and Human Interests*. London: Heinemann.

109. Hagness, R. (ed.) 1994. *Core Curriculum for Primary, Secondary and Adult Education in Norway*. Oslo: The Royal Ministry of Church, Education and Research

110. Hall, S. 1996. *Critical Dialogues in Cultural Studies*. London, New York: Routledge

111. Hanák, O. 1992. *Hippies – Slepé rameno mrtvé řeky*. Praha: Argo

112. Hanus, J. 1997. *Človek a kultúra*. Bratislava: Lúč

113. Hark, S. 1989. Lesba je lesba, je lesba... alebo? Poznámky k identite a odlišnosti. *Aspekt*. 1966. No. 1: 31-36

114. Hayden, M. – Thompson, J. 1995. International Schools and International Education: a relationship revisited. *Oxford Review of Education*. 21. No. 3: 327-345

115. Hayden, M. Thompson, J. 1995. Perceptions of International Education: A preliminary study. *International review of education*. 41, No. 5: 389-404

116. Hegel, G. W. F. 1968-1970. *Estetika*. 1-2. Bratislava: VPL

117. Helminen, M. – Lång, K.. J. 1987. (eds.) *Kansainväliset ihmisoikeudet*. Tampere: Mäntän kirjapaino

118. Herek, G. M. 1997. Heterosexism, Hate, Crimes, and the Law. In: Costanzo, M. – Oskamp, S. (eds.) *Violence and the Law*. Thousands Oaks, London, New Delhi: Sage Publications: 89-112

119. Hermeren, G. 1990. Tradition, influence and innovation. In: Woodfield, R. (ed.) 1990. *Proceedings. XIth International Congress in Aesthetics. Nottingham 1988*. Nottingham: Nottingham Polytechnic Press: 78-82

120. Heywood, A. 1994. *Politické ideologie*. Praha: Victoria Publishing

121. Higgins. 1990. Subkultura a styl. *Vokno*. No. 21: 154-159

122. Hodovský, I. 1994. Etika pro učitele? Aktuální stav etické teorie ve vztahu k výchovné činnosti. In: Filip, Z. – Hodovský, I. (eds.) 1994. *Etika pro učitele*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého: 45-52

123. Hornbrook, D. 1989. *Education and Dramatic Art*. Oxford: Basil Blackwell.

124. Houser, N. 1996. Multicultural Education for the Dominant Culture. *Urban Education*. No. 2: 125-148

125. Høstmark Tarrou, A.-L. 1991. The Goals of Enhancing National and International Cultures. Challenges to Teacher Education? *Contribution to Teacher Training Congress*. University of Jyväskylä, 17.-19. 10. 1991

126. Hrdý, L. – Soukup, V. – Vodáková, A. (eds.) 1993. *Sociální a kulturní antropologie*. Praha: SLON

127. Hrušovský, I. 1975. *Dialektika bytia a kultúry.* Bratislava: Tatran
128. Hubík, S. 1991. *Postmoderní kultura.* Olomouc: M.U.K.L.
129. Huizinga. J. 1990. *Jeseň stredoveku. Homo ludens.* Bratislava: Tatran
130. Hume, D. 1757. Of the Standard of Taste. In: Ross, S. D. (ed.) 1984. *An Anthology of Aesthetic Theory.* Albany: State University of New York Press: 458-468
131. Hunter, W. A. (ed.) 1974. *Multicultural Education Through Competency-Based Teacher Education.* Washington, D. C.: American Association of Colleges for Teacher Education
132. Hussen, W. 1994. A Wittgensteinian critique of the encoding-decoding model of communication. *Semiotica.* 98. No. 1/2: 49-72
133. Hybels, S. – Weaver R. L. II. 1989. *Communicating Effectively.* New York: Random House
134. *Identity of Non-dominant Cultures in the Process of European Integration.* Proceedings. 1996. Bratislava: Ministerstvo kultúry SR
135. Institut pro kriminologii a sociální prevenci. 1997. *Extremismus mládeže v České republice.* Praha: Kufr
136. Iser, W. 1989. *Prospecting: From Reader Response to Literary Anthropology.* Baltimore: The Johns Hopkins University Press
137. Iser, W. 1994. *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response.* London: The John Hopkins University Press
138. Iser, W. 1993. *The Fictive and the Imaginary. Charting Literary Anthropology.* Baltimore: The Johns Hopkins University Press
139. Jackson, A. 1995. Framing the Drama: An Approach to the Aesthetics of Educational Theatre. In: Taylor, P. – Hoepper, C. (eds) 1995. *Selected Readings in Drama and Theatre Education.* NADIE Publications: 161-170
140. JAL. 1994. Subkulturní životní styl jako alternativa. *A-kontra.* No. 5-6, No. 7-8
141. Janssen, B. (ed.) 1993. *The European Dimension for Teacher.* Report of the Second Conference on the European Dimension in Teaching and Education. Bonn: Europa Union Verlag
142. Jaspers, K. 1990. *Filozofia egzystencji.* Warszawa: PIW
143. Jauss, H.R. 1982. *Toward an Aesthetic of Reception.* Minneapolis: University of Minnesota Press
144. Jenks, Ch. 1993. *Culture.* London – New York: Routledge
145. Jones, H. M. 1938. How to make patriotism glamorous. *Civnet.* 1997. 1. No. 2 URL> http://civnet.org/mag/issue2/jfhmj.htm
146. Kabátek, A. 1989. Mládež – generace – kultura. *Sociologický časopis.* 25. No. 5: 449-465
147. Kaemmer, J. E. 1993. *Music in Human Life. Anthropological Perspectives on Music.* Austin: University of Texas Press
148. Каган, М. С. – Иванов, В. Г. (ред.) 1976. Проблема потребностей в этике и эстетике. *Проблемы этики и эстетики.* Вып. 3. Ленинград: Издательство Ленинградского Университета
149. Kalberg, S. 1993. Cultural foundations of modern citizenship. In: Turner,

B. S. (ed.) 1993. *Citizenship and Social Theory*. London: SAGE Publications: 91-114

150. Kanovský, M. 1997. Európa ako úloha. *Os*. 2. No. 1: 9-10
151. Kanpol, B. – McLaren, P. (eds.) 1995. *Critical Multiculturalism. Uncommon Voices in a Common Struggle*. Westport, London: Bergin & Garvey
152. Kant, I. 1975. *Kritika soudnosti*. Praha: Odeon
153. Kapsová, E. 1997. *Výrazové osobitosti výtvarného diela*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa
154. Karlsson, I. 1998. *Európa a národy. Európsky národ alebo Európa národov?* Bratislava: Slovenský inštitút medzinárodných vzťahov
155. Karppinen, T. 1992. *Theaterkunst und Kinderspiel. International Amateur Theatre Association aita/iata*. Münster: LIT Verlag
156. Kerouac, J. 1991. *Na ceste*. Bratislava: Tatran
157. Kierkegaard, S. 1993. *Bázeň a chvění. Nemoc k smrti*. Praha: Svoboda
158. Killen, R. – Tella, S. – Yli-Renko, K. 1997. *Multicultural Education: Towards Social Empowerment and Cultural Maintenance*. Turku: The University of Turku
159. Kim, Y. 1988. *Communication and cross-cultural adaptation. An integrative theory*. Philadelphia: Multilingual Matters
160. King, P. M. – Shuford, B. C. 1996. A Multicultural View Is a More Cognitively Complex View. Cognitive Development and Multicultural Education. *American Behavioral Scientist*. No. 2: 153-164
161. Kirp, D. 1991. The Battle of the Books. *Image*. 24. 2. 1991: 17-25
162. Kmita, J. (ed.) 1975. *Wartość, dzieło, sens*. Warszawa: Książka i Wiedza
163. Kolb, D. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
164. Kovaliková, S. – Olsonová, K. 1996. *Integrované tematické vyučovanie: Model*. Bratislava: Faber
165. Kroeber, A.L. – Kluckhorn, C. 1952. *Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions*. New York: Vintage Books
166. Krøgholt, I. 1997. *Drama: A process of re-reading*. Drama Boreale, Plenarföredrag, Nordisk Dramakonferens, Jyväskylä, 28. 7. – 1. 8. 1997: 46-55
167. Krupa, V. 1994. Semantic interference across cultural borders. In: Vajdová, L (ed.) 1994. *Les approches et les méthodes interdisciplinaires de recherche en sciences sociales*. Bratislava, Paris: Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Ústav svetovej literatúry SAV, Institut Français: 161-168
168. Krupa, V. – Genzor, J. 1996. *Jazyky sveta v priestore a čase*. Bratislava: Veda
169. Křivský, P. 1995. Jedinec versus stát. *Historický obzor*. II: 31-39
170. Kučerová, S. 1996. *Člověk, hodnoty, výchova*. Prešov: ManaCon
171. Kučírek, J. 1995. *Ekofilozofia včera, dnes a zajtra*. Nitra: Vysoká škola pedagogická
172. Kymlicka. W. 1991. Liberalism and the Politicization of Ethnicity. *Canadian Journal of Law and Jurisprudence*. IV. No. 2: 239-256

173. Lacey, S. – Woolland, B. 1992. Educational Drama and Radical Theatre Practice. *New Theatre Quarterly*, VIII. No. 29: 81-91

174. Landmann, 1955. *Philosophische Anthropologie. Menschliche Selbstdeutung in Geschichte und Gegenwart*. Berlin

175. Leary, T. 1996. *Záblesky paměti*. Olomouc: Votobia

176. Leary, T. 1997. *Chaos a kyberkultura*. Ed. M. Horowitz. Praha: Maťa, DharmaGaia

177. Lemke, Ch. 1998. Citizenship and European Integration. *World Affairs*. No. 4: 212-217

178. Lévi-Strauss, C. 1996. *Myšlení přírodních národu*. Liberec: Dauphin

179. Lévi-Strauss, C. 1993. *Mýtus a význam*. Bratislava: Archa

180. Lévi-Strauss, C. 1966. *Smutné tropy*. Praha: Odeon

181. Lindström, M. – Absetz, B. (ed.) 1997 *Learning to Undestand a Linguistic Minority. A Handbook of Ideas and Methods*. Helsinki: Finns Folk High School

182. Locust, C.1996. Wounding the Spirit: Discrimination and Traditional American Indian Belief System. In: Beauboeuf-Lafontant – Augustine (eds.) 1996. *Facing Racism in Education*. Cambridge: Harvard Educational Review. Reprint Series No. 28: 5-22

183. Lotman, J. 1994. *Text a kultúra*. Bratislava: Archa

184. Lubart, T. I. – Sternberg, R. J. 1998. Creativity across Time and Place: lifespan and cross-cultural perspectives. *High Ability Studies*. 9. No. 1: 59-74

185. Лукач, Д. 1985-1987. *Своеобразие эстетического*. 1-4. Москва: Прогресс

186. Lynch, J.1989. *Multicultural education in a global society*. London: The Falmer Press

187. Margolis, J. 1974. Works of Art as Physically Embodied and Culturally Emergent Entities. *British Journal of Aesthetics*. 14. No. 3: 187-196

188. Maříková, H. – Petrusek, M. – Vodáková, A. (eds.). 1996. *Velký sociologický slovník. 1. 2.* Praha: Karolinum

189. Mason, R. 1985. Some Student-Teachers' Experiments in Art Education and Humanistic Understanding. *Journal of Art & Design Education*. 4. No. 1: 19-33

190. Massimini, F. – Delle Fave, A. 1991. Religion and Cultural Evolution. *Zygon*. 26. No. 1: 27-47

191. Mathauser, Z. 1990. Estetická výchova a estetická atmosféra. *Estetika*. XXVII. No. 4: 243-247

192. Mathison, C. 1998. The Invisible Minority: Preparing Teachers to Meet the Needs of Gay and Lesbian Youth. *Journal of Teacher Education*. No. 2: 151-155

193. Matthews, M. 1988. *The Ethos of International Schools*. M.Sc. Thesis. Oxford: University of Oxford

194. McCall, A. L. 1995. Constructing Conceptions of Multicultural Teaching: Preservice Teachers' Life Experiences and Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. No. 5: 340-350

195. McElroy-Johnson, B.1996. Giving Voice to the Voiceless. In: Beauboeuf-Lafontant – Augustine (eds.) *Facing Racism in Education*. Cambridge: Harvard Educational Review. Reprint Series No. 28: 107-126
196. McGuire, M. – Marran, J. F. et al. 1992. *A Vision of Powerful Teaching and Learning in the Social Studies: Building Social Understanding and Civic Efficacy*. Washington: National Council for the Social Studies
197. McLaren, P.1992. Collisions with otherness: Multiculturalism, the politics of difference, and the ethnographer as nomad. *The American Journal of Semiotics*. 9. No. 2-3: 121-148
198. McLaren, P. 1995. *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. London, New York: Routledge
199. McLaren, P. 1993. Multiculturalism and the postmodern critique: Towards a pedagogy of resistance and transformation. *Cultural Studies*. 7. No. 1: 118-146
200. Mechýř, J. 1993. Malý pruvodce dějinami anarchismu. *Mladý svět*. 12. No. 3: 33-36
201. Mezirov, J. 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass
202. Mistrík, E. 1996. *Aesthetics and Civics. Cultural Dimension of Civic Education*. Senica: HEVI Publishing House
203. Mistrík, E. (ed.) 1997. *Cesty občianstva*. Bratislava: Pedagogická fakulta UK
204. Mistrík, E. (ed.) 1995. *Za tajomstvom občianstva*. Bratislava: Pedagogická fakulta UK
205. Mistrík, J. 1974. *Štylistika slovenského jazyka*. Bratislava: SPN
206. Mitter, W. 1997. Unity and Diversity in Education towards an Integrating Europe. The Historical Framework. *Lifelong Learning in Europe*. II. No. 2: 93-100
207. Morganthau, T. 1993. America: Still a Melting Pot? *Newsweek*. 9. 8. 1993,16-25
208. Mokrejš, A. 1966. *Umění, skutečnost, poznání*. Praha: Československý spisovatel
209. Mošner, O. (ed.) 1995. *Ohrozené dieťa v ohrozenom svete*. Bratislava: Detský fond SR
210. Nakhlé, E. 1994. Výchova ku komunikácii medzi etnickými skupinami. In: Rapoš, I. (ed.) 1994. *Výchova k ľudským právam. Príručka pre učiteľov*. Bratislava: Minority Rights Group: 53-84
211. Неклюдов, С. Ю. (сост.) 1972. *Ранние формы искусства*. Москва: Искусство
212. Neužil, F. 1991. Jaké sebe-obrazy člověka nalézáme v antropologických systémech. *Studia Humanistica*. 2. No. 3: 90-92
213. New York Public Schools Board of Education. 1990. *United States and New York State History. A Multicultural Perspective*. New York: New York Public Schools Board of Education

214. Nieto, S. 1996. *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. New York: Longman
215. Nietzsche, F.. 1995. *Tak pravil Zarathustra*. Olomouc: Votobia
216. Noel, J. R. 1995. Multicultural Teacher Education: From Awareness Through Emotions to Action. *Journal of Teacher Education*. 46. No. 4: 267-273
217. O'Neill, C. 1983. Context or Essence: The place of Drama in the Curriculum. In: Day, C – Norman, J. (eds.) 1983. *Issues in Educational Drama*. London: Palmer Press
218. O'Neill, C. 1995. *Drama Worlds. A Framework for Process Drama*. Portsmouth: Heinemann
219. O'Toole, J. 1992. *The Process of Drama. Negotiating Art and Meaning*. London: Routledge
220. *Od Poea k postmodernizmu. Proměny americké prózy*. Praha: Odeon, 1993
221. Ogden, C. K. – Richards, I. A. 1989. *The Meaning of Meaning*. New York: A Harvest/HBJ Book
222. Ondrejkovič, P. 1995. *Úvod do filozofie výchovy*. Bratislava: Veda
223. Ortega y Gasset, J. 1993. *Evropa a idea Národa*. Praha: Mladá fronta
224. Pánik, P. 1997. Je možný návrat k historizmu? In: Gavora, P. (ed.) 1997. *Výchova a vzdelávanie na prahu nového tisícročia*. Bratislava: Pedagogická fakulta UK: 18-24
225. Pankratz, D. B. 1993. *Multiculturalism and Public Arts Policy*. London: Bergin and Garvey
226. Patočka, J. 1990. *Kacířské eseje o filosofii dějin*. Praha: Academia
227. Pauer, J. – Zágoršeková, M. B. (eds.) 1994. *Identita. Racionalita. Demokracia*. Bratislava: Slovenská akadémia vied
228. Pedersen, P. 1994. *A Handbook for Developing Multicultural Awareness*. Alexandria, Va: American Councelling Association
229. Peoples, J. – Bailey, G.. 1988. *Humanity. An Introduction to Cultural Anthropology*. St. Paul: West Publishing Company
230. Perotti, A. 1994. *The case for intercultural education*. Strassbourg: The Council of Europe Press
231. Pithart, P. 1997. Multikulturalismus a evropská integrace. *Os*. 1. No. 3: 6-8
232. Polakovič, Š. 1992. Kultúra je záležitosťou národa. *Filozofia*. 47. No. 6: 321-328
233. Prokop, D. 1983. Existenční podoby uměleckého díla. In: Tazberík, J. (ed.) 1983. *Umelecká kultúra*. Bratislava: Výskumný ústav kultúry: 140-188
234. Radovanovič, M. 1979. *Sociolingvistika*. Beograd: BIGZ
235. Ravenhill, Ph. L. 1992. On the Cross-Cultural Appreciation of Art. *African Art*. XXV. No. 4: 18-19
236. Räsänen, R. 1996. Kansainvälistyminen ja globaali etiikka kasvatuksen näkökulmasta. Teoksesa. In: Pitkänen, P. (ed.) 1996. *Kasvatuksen etiikka*. Helsinki: Edita: 88-98
237. Räsänen, R. 1997. The Present Situation and Future Challenges of Mul-

ticultural Education in Finland. In: Hakkinen, K. – Pekkanen, H. (eds.) 1998. *Multicultural Education: Reflection on Theory and Practice. Proceedings. International Congress on Multicultural Eduction*. Jyväskylä: University of Jyväskylä

238. Redhead, S. 1997. *Subculture to Clubcultures. An Introduction to Popular Cultural Studies*. Oxford – Malden, M.: Blackwell Publishers
239. Richard, N. 1987. Postmodernism and Periphery. In: Docherty, T. (ed.) 1993. *Postmodernism. A Reader.* New York: Columbia University Press: 463-470
240. Robinson, K. 1997. *Arts Education in Europe: a Survey*. Strassbourg: Council of Europe Press
241. Roszak, Th. 1995. *The Making of a Counter Culture*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press
242. Rudgley, R. 1996. *Kulturní alchymie*. Praha: Lidové noviny
243. Rybář, R. 1996. Poodhalená "tajemství" kulturologie. In: Pelán, J. (ed.) 1996. *Na cestě k humanitě*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity: 60-68
244. Sabol, J. (ed.) 1977. *Štylistika neverbálnej komunikácie*. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
245. Sagatovsky, V. N. 1990. Cultural Values of Education. *Studia Humanistica*. 1. No. 2: 73-78
246. Salner, P. (ed.) 1995. *Židovská identita včera, dnes a zajtra*. Bratislava: Čs. Únia židovskej mládeže, Ústav etnológie SAV
247. Sartwell, C. 1997. *Teaching Non-Western Aesthetics, Teaching Popular Art*. URL> http://www.indiana.edu:80/~asanl/ideas/sartwell.html
248. Saunders, N. 1996. *Extáze & Techno scéna*. Brno: Jota
249. Schnapper, D. 1997. The European Debate on Citizenship. *Daedalus*. 126. No. 3: 199-222
250. Schoem, D. – Lewis, E. 1995. *Multicultural Teaching in the University*. Westport, CT: Greenwood Press
251. Schuster, M. 1992. *Wodurch Bilder wirken. Psychologie der Kunst*. Köln: DuMont Buchverlag
252. Scruton, R. 1990. Aesthetic Experience and Culture. In: Woodfield, R. (ed.) 1990. *Proceedings. XIth International Congress in Aesthetics. Nottingham 1988*. Nottingham: Nottingham Polytechnic Press: 176-179
253. Serexhe, B. 1996. *Deregulation/Globalisation: The Loss of Cultural Diversity?* URL> http://www.aec.at/ctheory/ga1.10-deregulation.html
254. Shade, B. 1995. Developing a Multicultural Focus in Teacher Education: One Department's Story. *Journal of Teacher Education*. No. 5: 375-380
255. Sharpe, E. J. 1991. 'Do you understand what you are reading?' The pleasures and perils of intercultural hermeneutics. *Literature and Aesthetics*. 1. No. 1: 3-14
256. Shuker, R. 1998. *Key Concepts in Popular Music*. London – New York: Routledge

257. Singer, A. 1993. Multiculturalism and Afrocentricity: How They Influence Teaching U. S. History. *Social Education*. 57. No. 6: 283-286
258. Sleeter, C. – McLaren, P. L. (eds.) 1995. *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference*. Albany: State University of New York Press
259. Smith, R. A. 1983. Forms of multicultural education in the arts. *Journal of Multi-cultural and Cross-cultural Reaearch in Art Education*. 1. No. 1
260. Snyman, J. 1993. Art, Taste and Society. *Estetika*. XXX. No. 1: 11-22
261. Somers, J. 1996. *Drama and theatre in education. Contemporary research*. North York: Captus University Publications
262. Sopóci, J. 1996. *Kolektívne správanie*. Bratislava: Univerzita Komenského
263. Soukup, V. 1996. *Dějiny sociální a kulturní antropologie*. Praha: Karlova univerzita
264. Spengler, O. 1990. *Historia, kultura, polityka*. Warswawa: PIW
265. Sri Aurobindo. 1988. *The Foundations of Indian Culture*. Pondicherry: Sri Aurobindo Ashram
266. Sri Aurobindo. 1976. *The Synthesis of Yoga*. Pondicherry: Sri Aurobindo Ashram
267. Stadtrucker, I. 1982. *Čas projektívnej kultúry*. Bratislava: Tatran
268. Steiger, E. 1955. *Die Kunst der Inerpretation*. Zürich: Atlantis Verlag
269. Steindl, R. 1990. Pojem struktury, kulturních epoch a jejich dominantních ideí. *Studia Humanistica*. 1., No. 1: 35-49
270. Sterling, B. 1994. *The Hacker Crackdown*. Austin, Tx: Literary freeware
271. Столович, Л. Н. 1987. *Искусство и игра*. Москва: Знание
272. Strakoš, J. 1997. *Keď sme zvedaví, nie sme ľahostajní alebo niekoľko nápadov ako získať, spracovať a využiť informácie pre hodnotovú reflexiu žiakov*. Doplnkový učebný a metodický materiál na Etickú a Občiansku výchovu na 2. stupni ZŠ. Bratislava: Metodické centrum v Bratislave
273. Sunnari, V. – Räsänen, R. 1994. YK:n ihmisoikeusasiakirjat monikulttuuristuvan koulun ja opettajankoulutuksen arvopohjana? *Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja*. No. 59
274. Svítek, J. 1990. Alternativní životní styl. *Vokno*. No. 18: 78-86
275. Svítivý, E. 1991. *Punk not dead*. Praha: AG kult
276. Svítivý, E. 1990. *The Cure*. Praha: AG kult
277. Swift, J. 1993. Critical Studies: a Trojan horse for an Alternative Cultural Agenda? *Journal for Art & Design Education*. 12. No. 3: 291-303
278. Szatkowski, J. 1994. Sturm und Drang – Art and Education. In: Kjølner, T. (ed.) 1994. *Dramaturgy in Performance. An Erasmus exchange, and six workshops, based on Bühner's Lenz*. Århus Universitet. Aktuelle teaterproblemer 30: 10-23
279. Щестаков, В. 1983. *Эстетические категории*. Москва: Искусство
280. Šlosiar, J. 1996. Človek v prirodzenom a odcudzenom svete. *Filozofia*. 52. No. 2: 805-821
281. Štúr, Ľ. 1986. Hlas k rodákom. In: Štúr, Ľ. 1986. *Dielo I*. Ed. J. Ambruš. Bratislava: Tatran: 203-215

282. Task Force in Culture and Development. 1996. *In From the Margins*. Strassbourg: Council of Europe Press
283. Taylor, E. 1994. A learning model for becoming interculturally competent. *International journal of intercultural relations* 18. No. 3: 389-408
284. Taylor, P. (ed.) 1996. *Researching Drama and Arts Education: Paradigms and Possibilities*. London: The Falmer Press
285. The Capital Area School Development Association. 1991. *Multicultural Education. Report of the Select Seminar on Excellence in Education*. Albany: CASDA
286. The International Yehudi Menuhin Foundation. 1997. *MUS-E International. Source of Balance and Tolerance. Multi-cultural pedagogic project in underpriviliged primary schools*. Brussels: The International Yehudi Menuhin Foundation
287. Thoreau, H. D. 1994. *Občanská neposlušnost a jiné eseje*. Poprad: Christiania
288. Thorne, T. 1993. *Dictionary of Popular Culture*. London: Bloomsbury
289. Tokarski, S. 1990. Orient a kontrakultura. I., II. *Vokno*. No. 20: 85-92, No. 21: 124-130
290. Tomlinson, J. 1997. *Cultural Imperialism*. London – Washington: Pinter
291. Tondl, L. 1966. *Problémy sémantiky*. Praha: Academia
292. Třeštík, D. 1997. Sedlajte Rocinantu. *SME v strednej Európe*. 3. 12. 1997
293. Tytell, J. 1996. *Nazí andělé*. Olomouc: Votobia
294. Vakkilainen, N. (ed.) 1991. *Rakennettu Ympäristö – identiteetti – yhdentyvä Eurooppa. Built Environment – Identity – European Integration*. Seminar Report. Helsinki: Yliopistopaino – University Press
295. Van Cauwenberghe. C. 1996. Evropská dimenze ve výchově k občanství. In: Cauwenberghe, C. – Dostálová, R. (eds.) 1996. *Nové horizonty občanské výchovy*. Praha: KPC/KOMPAKTGROEP, Pedagogická fakulta Karlovy univerzity: 40-53
296. Van Damme, W. 1996. *Beauty in context. Towards and Anthropological Approach to Aesthetics*. Leiden, New York, Köln: E. J. Brill
297. Van Dijk, L. – Doedens, F. – Mebus, G. – Schellekens, E. 1994. Das sind wir. *Pädagogik*. No. 7-8: 81-84
298. Vinz, R. 1995. Toward an Understanding of Blues and Beyond an Essentialist Reading of Cultural Texts. *Discourse: studies in the cultural politics of education*. 16. No. 3: 347-363
299. Vodák, F. 1991. *Abendland aneb Legenda o posedlosti*. Praha: Orbis
300. Vondráček, V. – Holub, F. 1993. *Fantastické a magické z hlediska psychiatrie*. Bratislava: Columbus
301. Weil, P. 1990. *The Art of Living in Peace. Towards a new peace consciousness*. Paris: UNESCO Publishing
302. Welsch, W. 1996. *Transculturality – The Form of Cultures Today. Le Shuttle: Tunnelrealitäten Paris – London – Berlin*. Berlin: Künstlerhaus Bethanien

303. Welsch, W. 1989. Zur Aktualität ästhetischen Denkens. *Kunstforum International*. 100: 135-149

304. Wittgenstein, L. 1980. *Culture and Value*. Ed. C. H. Wright. Oxford: Basil Blackwell

305. Wittgenstein, L. 1983. *Lectures & Conversations on Aesthetics, Psychology and Religious Belief*. Ed. C. Barret. Berkeley, Los Angeles: University of California Press

306. Woodward, K. 1997. *Identity and Difference*. Milton Keynes: The Open University

307. Zágoršeková, M. B. – Pauer, J. – Sedová, T. (eds.) 1993. *Human Identity*. Bratislava: Slovak Academy of Sciences

308. Zimmerman, E. – Clark, G. 1992. *Resources for Teaching Art from a Multicultural Point of View*. Bloomington, In: Indiana University, ERIC:ART

309. Zvěřina, J. 1971. *Výtvarné dílo jako znak*. Praha: Obelisk

310. Žilínek, M. 1997. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava: Iris

311. Žilínek, M. 1997. Národné uvedomenie, multikulturálnosť, demokratické občianstvo – hodnotové fenomény v utváraní mravnej integrity osobnosti. *Pedagogická revue*. XLIX. No. 5-6: 201-209

Časopisy:
Journals:

- International Journal of Intercultural Relations
- Journal of Multi-cultural and Cross-Cultural Research in Art Education
- Journal of Teacher Education

Diskusný list pre multikultúrnu výchovu (v r. 1996-1998):
Multicultural education discussion list (in 1996-1998):
multc-ed@umdd.umd.edu

Hlavné časopisy využité pre zber údajov o alternatívnych kultúrach:
Main journals used for collecting information on alternative cultures:

A-kontra, Aspekt. Historický obzor, Gothic Journal, Journal of Popular Culture, Mladá fronta, Mladý svět, Postmodern Culture, Rock a pop, Svobodná mysl, Svobodná práce, Svobodné slovo, Transitions, Virus, Vokno, Vokno 2000, Živel; rôzne fanziny – different fanzines.

Hlavné internetovské stránky využité pre zber údajov o alternatívnych kultúrach (v r. 1996-1998):

Main webpages used for collecting information on alternative cultures (in 1996-1998):

http://gothicjournal.com/romance/gothart.html
http://jefferson.village.virginia.edu:80/pmc/
http://www.anhandyguide.com/cat1/a/533.htm
http://www.anhandyguide.com/cat1/m/m497.htm
http://www.essentialmedia.com/general_Contents.html
http://www.aec.at/ctheory/index.html
http://www.paradigm4.com.au/acid

Profily autorov

Satu Haapanenová M.Ed.

V roku 1993 ukončila štúdium učiteľstva 1. stupňa základných škôl na Univerzite v Oulu, Fínsko a v roku 1998 ako učiteľka francúzštiny pre 2. stupeň základných škôl na tej istej univerzite. Od roku 1988 do r. 1996 absolvovala rôzne študijné pobyty na Cypre, vo Švajčiarsku, Grécku a Belgicku.

Jej profesionálne záujmy sa orientujú na multikultúrnu výchovu a etické aspekty výchovy. Od r. 1993 pracuje ako asistent a od roku 1998 ako odborný asistent na Katedre prípravy učiteľov na Univerzite v Oulu. Tri roky pracovala aj ako učiteľ základnej školy vo Fínsku a na Cypre a učila hudbu na ďalších vzdelávacích inštitúciách. V súčasnosti je doktorandom Katedre prípravy učiteľov Univerzity v Oulu.

Hlavné publikácie:

- Greek Cypriot students' view on the division of their country and on their Turkish Cypriot compatriots. In: *Irti arvotyhjiön harhasta? Moniarvoisen kulttuurin kohtminen koulussa ja opettajankoulutuksessa.* Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita. No. 59. 1994
- Childrens' comprehensions on the political problem – Cyprus case. In: *Challenges for Growth within Boundaries.* Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Reports from the Faculty of Education, University of Oulu. No. 98. 1997 R. Räsänen & V. Sunnari (eds.)
- Toimintatutkimuksen suunnittelu opettajan työssä. Stephen Kemmisin periaatteiden sovellus kasvatusalle. (co-author) *Reports from the Department of Teacher Education in Tampere University.* No. B 4. 1997

Jej srdcu sú blízke otázky mieru, jazyka a hudby. Miluje Cyprus, kde má veľa priateľov. Svoj príspevok do tejto knižky dokončovala počas starostlivosti o svoje prvé bábätko.

Hannu Heikkinen M.Ed. M.A.

Na Univerzite v Oulu, Fínsko ukončil v roku 1994 štúdium učiteľstva a v roku 1996 na Åbo Akademi vo Fínsku štúdium dramatickej výchovy. V rokoch 1996-1997 absolvoval doktorandské štúdiá na Univerzite v Exeteri, Veľká Británia.

Jeho profesionálne záujmy sa orientujú na využívanie drámy a dramatických prvkov vo výchove detí na základnej a strednej škole, ako aj v práci so študentmi učiteľstva. Pracoval s deťmi na základnej aj na strednej škole

Authors' profiles

Satu Haapanen M.Ed.

She graduated in 1993 from the Faculty of Education, University of Oulu, Finland as a primary school teacher and in 1998 as a qualified French teacher for lower secondary school from the same university. From 1988 to 1996 she has completed study visits to Cyprus, Switzerland, Greece and Belgium.

Her professional interests are orientated at the teaching of multicultural education and ethical aspects of education. Since 1993 she has been working as a part-time lecturer and since 1998 as an assistant in the Department of Teacher Education at the Oulu University. She has also practised the profession of a primary school teacher for three years in Finland and Cyprus and has taught music in other educational institutions. At present she is on her PhD studies in the Department of Teacher Education at the Oulu University.

Main publications:

- Greek Cypriot students' view on the division of their country and on their Turkish Cypriot compatriots. In: *Irti arvotyhjiön harhasta? Moniarvoisen kulttuurin kohtminen koulussa ja opettajankoulutuksessa.* Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita. No. 59. 1994
- Childrens' comprehensions on the political problem – Cyprus case. In: *Challenges for Growth within Boundaries.* Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Reports from the Faculty of Education, University of Oulu. No. 98. 1997 R. Räsänen & V. Sunnari (eds.)
- Toimintatutkimuksen suunnittelu opettajan työssä. Stephen Kemmisin periaatteiden sovellus kasvatusalle. (co-author) *Reports from the Department of Teacher Education in Tampere University.* No. B 4. 1997

Near to her heart are the issues of peace, language and music. She loves Cyprus where she has many friends. She finished her contribution for this book during the period of taking care of her first baby.

Hannu Heikkinen M.Ed. M.A.

He graduated from the University in Oulu as a teacher and he finished his study of drama education in Åbo Akademi in Finland. During the period 1996-1997 he completed his doctoral studies at the University in Exeter, Great Britain.

His professional interests are orientated at the use of drama and dramatic elements in education of children at primary and secondary schools and with student teachers. He worked with primary and secondary school children and with disabled children at the school of Lohipato in Oulu. At present he is an

a s postihnutými deťmi na škole Lohipato v Oulu. V súčasnosti je asistentom a doktorandom na Katedre prípravy učiteľov Univerzity v Oulu.

K jeho ďalším plánom patrí výskum v spolupráci s Univerzitou v Exeteri, Veľká Británia a Univerzitou v Zululande, Južná Afrika, ktorý sa zameria na biografie učiteľov dramatickej výchovy a na tvorbu sebaidentity. Výskum bude konfrontovať kultúrne a výchovno-vzdelávacie kontexty týchto troch krajín.

Hlavné publikácie:

- Kuvat kumartavat ja katoavat: esteettinen draamapedagogiikassa. In: Taskinen, R. – Teerijoki, P. (eds.) *Jyväskylän Yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen ja Ilmaisukasvatus-dramapedagogik ry:n yhteisjulkaisu*. No. 2, 1997, 34-40
- Towards an Understanding of the Educational-Aesthetic Function in Process Drama. In: *Drama Boreale Plenarföredag. Nordisk Dramakonferens Jyväskylä*, Finland, 28. juli – 1. augusti 1997. Jyväskylän Yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen Julkaisuja. 38-45
- Understanding the Aesthetic Particular to Process Drama – The Horizon of Incompleteness. In: *Astern, A-L. (ed.) Horizon in Arts Education*. Publikationer from Pedagogiska fakulteten. Åbo Akademi. No. 26, 1996, 117-126

Je členom medzinárodnej poradnej komisie Research in Drama Education Journal a členom organizačného teamu pre svetový kongres o Medzinárodnej asociácie pre drámu a divadlo vo výchove IDEA 2001. Text do tejto knižky písal počas záverečných prác na svojej doktorandskej práci.

Roman Jazudek

V roku 1994 doštudoval Strednú odbornú školu polygrafickú. V roku 1999 končí štúdium učiteľstva dejepisu, občianskej výchovy a etickej výchovy na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, Slovensko.

Zaujíma sa o históriu a súčasnosť rôznych subkultúrnych hnutí a o životný štýl mládeže na prelome storočí. Za dôležité považuje udržanie rôznorodosti v ľudských sociálnych a kultúrnych prejavoch v dobe globalizujúcej sa spoločnosti.

doc. PhDr. Erich Mistrík, CSc.

V roku 1978 ukončil štúdium estetiky a filozofie na Univerzite Komenského v Bratislave, Slovensko. Tituly PhDr. a CSc. získal z estetiky na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v rokoch 1985 a 1989, v roku 1994 sa habilitoval na docenta na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave.

Absolvoval študijné pobyty v Indii, Sovietskom zväze, USA, Veľkej Británii a Holandsku.

Jeho profesionálne záujmy sa orientujú na procesy umeleckej tvorby, metodológiu spoločenských vied, estetickú výchovu, princípy občianskej výchovy a na multikultúrnu výchovu.

assistant and PhD research student in the Department of Teacher Education at the University of Oulu.

To his further plans belongs a research that will be carried out in co-operation with the University in Exeter, Great Britain and the University in Zululand, South Africa aimed at the biographies of drama education teachers and at the creation of self-identity. The research will confront the cultural and educational contexts of three countries.

Main publications:

- Kuvat kumartavat ja katoavat: esteettinen draamapedagogiikassa. In: Taskinen, R. – Teerijoki, P. (eds.) *Jyväskylän Yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen ja Ilmaisukasvatus-dramapedagogik ry:n yhteisjulkaisu*. No. 2, 1997, 34-40
- Towards an Understanding of the Educational-Aesthetic Function in Process Drama. In: *Drama Boreale Plenarföredag. Nordisk Dramakonferens Jyväskylä,* Finland, 28. juli – 1. augusti 1997. Jyväskylän Yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen Julkaisuja. 38-45
- Understanding the Aesthetic Particular to Process Drama – The Horizon of Incompleteness. In: *Astern, A-L. (ed.) Horizon in Arts Education.* Publikationer from Pedagogiska fakulteten. Åbo Akademi. No. 26, 1996, 117-126

He is a member of the international advisory board of the Research in Drama Education Journal and member of the organisational team for the IDEA 2001 world congress for International Drama and Theatre in Education Association. The text for this book he wrote during the final work on his PhD thesis.

Roman Jazudek

In 1994 he finished his study at the Secondary Vocational Printing School. In 1999 graduates from the Faculty of Education, Comenius University in Bratislava, Slovakia as a teacher of history, civics and ethic education.

He is interested in history and the present of various subculture movements and in the lifestyle of youth at the turn of centuries. As important he considers the maintenance of the diversity in human and cultural manifestations in the period of globalization of the society.

doc. PhDr. Erich Mistrík, CSc.

In 1978 he finished his study of aesthetics and philosophy at the Comenius University in Bratislava, Slovakia. He got the academic degrees PhDr. and CSc. from aesthetics at the Faculty of Education, Comenius University, Bratislava, in 1985 and in 1989, in 1994 he habilitated and got a degree of the associated professor at the Faculty of Education, Comenius University in Bratislava.

336

Pracoval v Slovenskej televízii, potom 9 rokov vo Výskumnom a záznamovom centre Vysokej školy múzických umení v Bratislave. Od roku 1990 vedie na Pedagogickej fakulte UK Katedru etickej a občianskej výchovy, ktorú zakladal. Viedol niekoľko domácich aj medzinárodných projektov z oblasti výchovy umelcov a z oblasti občianskej výchovy. Prednášal vo Fínsku, Holandsku a Švédsku. Bol vedúcim projektu, z ktorého vznikla táto knižka.

Hlavné publikácie:

- The Relativity of Talent. In: *The Journal of Aesthetic Education.* Vol. 24. No. 2, Summer 1991, 115-118
- *Vstup do umenia.* Nitra, Enigma Jr. 1994
- *Základy estetiky a etikety.* Bratislava, SPN 1994
- *Etika a občianstvo. Experimentálna učebnica a metodická príručka.* (spoluautor) Bratislava IRIS 1994
- *Aesthetics and Civics. Cultural Dimension of Civic Education.* Senica, HEVI Publishing House 1996
- *Slovník spoločenských vied.* (spoluautor) Bratislava, SPN 1997

Výchovu v škole si predstavuje ako otvorenú spoluprácu učiteľov so žiakmi s vylúčením kasárenských priestorov v školách a bez autoritatívnych metód. Svet si zasa nevie predstaviť bez každodennej a hlbokej spolupráce medzi národmi, ľuďmi a štátmi – najradšej by zrušil všetky hranice.

PhDr. Nataša Ondrušková, CSc.

Ukončila štúdium filozofie na Moskovskej štátnej univerzite v Moskve, Sovietsky zväz. Titul PhDr. získala v roku 1981 na Filozofickej fakulte UK v Bratislave a titul CSc. z filozofie v roku 1988 na Moskovskej štátnej univerzite. V rokoch 1996 a 1998 sa zúčastnila študijných pobytov v Holandsku.

Vyučovala filozofiu na Univerzite P. J. Šafárika v Prešove, Slovensko, na Technickej univerzite v Bratislave, neskôr pracovala na Ústrednom ústave pre vzdelávanie učiteľov v Bratislave. V súčasnosti učí filozofiu a etiku na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave. 5 rokov pracovala aj ako riaditeľka slovenského sekretariátu aktivity Európa v škole. V roku 1998 začala aj koordinovať projekt rozvoja Európskych klubov na Slovensku.

Jej profesionálny záujem sa orientuje na dejiny filozofie a etiky, environmentálnu etiku, zvlášť sa zaoberá uplatňovaním európskej dimenzie vo výchove a vzdelávaní.

Hlavné publikácie:

- Niekoľko námetov na uplatnenie etickej analýzy v predmete občianska výchova. In: *Hodnoty a súčasné etické teórie.* Zborník. Prešov, Filozofická fakulta UPJŠ 1997, 194-203
- Nové stratégie v príprave učiteľov občianskej výchovy. In: *Cesty občianstva.* Zborník. Bratislava, Pedagogická fakulta UK 1997, 39-56
- Európa v škole – neformálne podnety v školskom prostredí. In: *Techno-*

He completed the study visits in India, Soviet Union, USA, Great Britain and The Netherlands.

His professional interests are orientated at creative process in art, methodology of the humanities, aesthetic education, principles of civic education and multicultural education.

He worked in the Slovak Television, later 9 years in the Research and Recording Centre of Academy of Music and Drama in Bratislava. Since 1990 he is a head of the Department of Ethic and Civic Education, Faculty of Education, Comenius University in Bratislava which he had founded. He lead several Slovak and international projects from the area of education of artists and from the area of civic education. He had lectures in Finland, The Netherlands and Sweden. He was a chief of the project from which this book has arisen.

Main publications:

- The Relativity of Talent. In: *The Journal of Aesthetic Education*. Vol. 24. No. 2, Summer 1991, 115-118
- *Vstup do umenia*. Nitra, Enigma Jr. 1994
- *Základy estetiky a etikety*. Bratislava, SPN 1994
- *Etika a občianstvo. Experimentálna učebnica a metodická príručka*. (spoluautor) Bratislava IRIS 1994
- *Aesthetics and Civics. Cultural Dimension of Civic Education*. Senica, HEVI Publishing House 1996
- *Slovník spoločenských vied*. (spoluautor) Bratislava, SPN 1997

His idea of education at schools is the idea of an open co-operation of teachers with pupils without the soldierly looking premises at schools and without the authoritative methods of work. He cannot imagine his life without everyday and deep co-operation of nations, people and countries – he would like best to remove all frontiers.

PhDr. Nataša Ondrušková, CSc.

She finished her studies at Moscow State University in Moscow, Soviet Union. She has got the academic titles PhDr. from philosophy at Faculty of Arts, Comenius University in Bratislava in 1981 and CSc. from philosophy at Faculty of Arts, Moscow State University in Moscow in 1988. In 1996 and 1998 she completed the study visits in The Netherlands.

She taught philosophy at the University of P. J. Šafárik in Prešov, Slovakia, at the Technical University in Bratislava, later she worked in the Central Institute for Teacher Education in Bratislava. At present she teaches philosophy and ethics at the Faculty of Education, Comenius University in Bratislava. She worked 5 years as a director of the Slovak Secretariat of the activity Europe at School. In 1998 she has begun to co-ordinate the project of the development of European clubs in Slovakia.

Her professional interest is orientated at the history of philosophy and et-

lógie vzdelávanie tretieho tisícročia. Zborník. Nitra, MEDACTA 1995, 41-48
- K otázkam zavádzania etickej výchovy do vyučovacieho procesu na školách v SR. In: *Sborník prací PedF MU. Řada společenských věd 15.* Zv. 135. Brno, Masarykova univerzita 1996, 137-141

Je vášnivým zástancom spolupráce národov a štátov, nemá rada dogmatické a ideologické obmedzenia.

Assoc. Prof. Rauni Räsänenová Ed.D. M.Phil

V roku 1966 ukončila svoje štúdium na Univerzite v Oulu, Fínsko, kde získala diplom učiteľa základnej školy, v roku 1976 ukončila Humanitnú fakultu na Univerzite v Oulu ako M.Phil. Titul Ed.D. získala v roku 1993 za prácu o etike učiteľa, v roku 1994 sa habilitovala ako docentka na Univerzite v Oulu, Fínsko. Okrem toho študovala aj lingvistiku na Pittsburghskej univerzite v USA. Určitý čas žila v Anglicku.

Jej profesionálne záujmy sa orientujú na výučbu cudzích jazykov, etiku učiteľa, výučbu etiky a na multikultúrnu výchovu. Má úzke profesionálne kontakty s mnohými krajinami v Afrike.

Viac rokov učila na základnej škole, neskôr 10 rokov učila angličtinu. V roku 1986 začala učiť pedagogické vedy na Katedre prípravy učiteľov na Univerzite v Oulu, Fínsko. Dnes túto katedru vedie.

Hlavné publikácie:

- In search of teachers' ethics. In: *Acta Universitatis Ouluensis.* Series E, No. 12. 1993
- Challenges for growth within boundaries.(co-author) *Reports from the faculty of Education.* No. 98. 1997
- Kansainvälistyminen ja globaali etiikka kasvatuksen näkökulmasta. In: *Kasvatuksen etiikka.* (ed. P. Pitkänen) 1996

Vo svojom živote sa snaží o prípravu dobrých učiteľov, ktorí sú citliví k ľuďom a reagujú, ak vidia nejakú neprávosť. Veľmi jej záleží na budúcnosti detí, okrem iného aj kvôli tomu, že veľmi miluje svoju dcéru.

hics, environmental ethics, she deals especially with the application of European dimension in education.

Main publications:

- Niekoľko námetov na uplatnenie etickej analýzy v predmete občianska výchova. In: *Hodnoty a súčasné etické teórie.* Zborník. Prešov, Filozofická fakulta UPJŠ 1997, 194-203
- Nové stratégie v príprave učiteľov občianskej výchovy. In: *Cesty občianstva.* Zborník. Bratislava, Pedagogická fakulta UK 1997, 39-56
- Európa v škole – neformálne podnety v školskom prostredí. In: *Technológie vzdelávanie tretieho tisícročia.* Zborník. Nitra, MEDACTA 1995, 41-48
- K otázkam zavádzania etickej výchovy do vyučovacieho procesu na školách v SR. In: *Sborník prací PedF MU. Řada společenských věd 15.* Zv. 135. Brno, Masarykova univerzita 1996, 137-141

She is a very passionate supporter of co-operation of nations and countries, she does not like neither dogmatic nor ideologically limited outlook.

Assoc. Prof. Rauni Räsänen Ed.D. M.Phil

In 1966 she finished her study at the University in Oulu, Finland with a primary school teacher's diploma, in 1976 her M.Phil. in the Faculty of Humanities at the University of Oulu. She got the title of Ed.D. in 1993 for her work on teachers' ethics, in 1994 she was granted a position of the associated professor at the Oulu University. Besides, she studied linguistics at the Pittsburgh University in USA. She lived for a certain time in England.

Her professional interests are orientated at the teaching of foreign languages, teachers' professional ethics and multicultural education. She has close professional contacts with many countries in Africa.

She has taught several years at a primary school, later she taught 10 years the English language. In 1986 she began to teach educational sciences in the Department of Teacher Education at the University of Oulu, Finland. Today she is a head of this department.

Main publications:

- In search of teachers' ethics. In: *Acta Universitatis Ouluensis.* Series E, No. 12. 1993
- Challenges for growth within boundaries.(co-author) *Reports from the faculty of Education.* No. 98. 1997
- Kansainvälistyminen ja globaali etiikka kasvatuksen näkökulmasta. In: *Kasvatuksen etiikka.* (ed. P. Pitkänen) 1996

In her life she strives to prepare good teachers who are sensitive to other people and react when they see any injustice. She is very anxious for the future of children besides other things also because she loves very much her daughter.

Erich Mistrík
Satu Haapanen, Hannu Heikkinen,
Roman Jazudek, Nataša Ondrušková,
Rauni Räsänen

Kultúra a multikultúrna výchova

Culture and Multicultural Education

Vydal/Published by: PhDr. Milan Štefanko – IRIS
Tlač/Print: IRIS, Bodvianska 21, 821 07 Bratislava
Sadzba/Set: CORNEA, 07/4552 2443
Náklad/Impression: 500 ks
Objednávky/Orders: IRIS
P.O.Box 16
820 13 Bratislava 213

ISBN 80–88778–81–6